

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
MÉLANIE GERMAIN

ANALYSE DE PRATIQUES D'ENSEIGNANTES DU PRÉSCOLAIRE QUANT À  
L'UTILISATION DE LA LITTÉRATURE D'ENFANCE POUR FAVORISER LE  
DÉVELOPPEMENT SOCIO-AFFECTIF

MAI 2009

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

*« All I really need to know about how to live and what to do and how to be I learned in kindergarden. Wisdom was not at the top of the graduate-school mountain, but there in the sandpile at Sunday School. These are the things I learned:*

*Share everything.*

*Play fair.*

*Don't hit people.*

*Put things back where you found them.*

*Clean up your own mess.*

*Don't take things that aren't yours.*

*Say you're sorry when you hurt somebody.*

*Wash your hands before you eat.*

*Flush.*

*Warm cookies and cold milk are good for you.*

*Live a balanced life – learn some and think some and draw and paint and sing and dance and play and work every day some.*

*Take a nap every afternoon.*

*When you go out into the world, watch out for traffic, hold hands, and stick together.*

*Be aware of wonder. Remember the little seed in the styrofoam cup: the roots go down and the plant goes up and nobody really knows how or why, but we are all like that.*

*Goldfish and hamsters and white mice and even the little seed in the styrofoam cup – they all die. So do we.*

*And then remember the Dick-and-Jane books and the first word you learned – the biggest word of all – LOOK. »*

Robert Fulghum (1993; 6)

## REMERCIEMENTS

Pour sa collaboration alors que ce projet de recherche en était encore à ses balbutiements, je tiens à remercier Madame Noëlle Sorin, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Pour leur passion des enfants et de la littérature, ainsi que leurs encouragements à poursuivre ce projet, un merci chaleureux à celles qui sont l'essence même de ce mémoire, mes généreuses participantes.

Un merci spécial à mes amis, mon équilibre au quotidien, qui ont eu tour à tour le bon mot ou offert la petite tape dans le dos dont j'avais besoin. Merci pour le plaisir à partager avec vous mes découvertes, pour votre intérêt pour ce gros projet, pour la fierté que j'ai lue dans vos yeux.

Pour son soutien en début de parcours, alors que l'aventure d'une maîtrise chamboulait ma vie et que j'avais tant besoin de puiser mon courage à passer à l'acte dans sa fierté et ses encouragements, un merci particulier à Marc.

Finalement, mes plus sincères remerciements à mon directeur, Monsieur Jean-Marie Miron, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Merci à toi Jean-Marie pour cette direction tout en douceur, pour m'avoir soutenu en suivant mes élans, pour m'avoir laissé toute la latitude dont j'avais besoin. Ta confiance constante en mes capacités a contribué grandement à me donner la force de pousser plus loin, de voir plus loin. Merci, merci et merci encore...

## TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	iii
Liste des tableaux.....	vii
Liste des sigles et acronymes.....	viii
Avant-propos.....	ix
Résumé du mémoire.....	x
Introduction.....	1
Premier chapitre : La problématique.....	3
La situation du problème.....	3
De l'importance du développement socio-affectif chez l'enfant.....	4
De l'importance d'intervenir au préscolaire.....	5
La littérature d'enfance comme moyen d'intervention.....	8
L'importance de la recherche.....	9
La pertinence scientifique.....	9
La pertinence sociale.....	10
L'objectif général de la recherche.....	11
Deuxième chapitre : Le cadre de référence.....	12
Le développement de l'enfant d'âge préscolaire.....	12
Le développement socio-affectif.....	14
Intervenir auprès de l'enfant du préscolaire.....	15
Lecture et littérature d'enfance.....	17
Le rôle de l'affectivité dans l'apprentissage.....	21
Les objectifs spécifiques de l'étude.....	22
Troisième chapitre : La méthodologie.....	24
Le type de recherche.....	24
La recherche-action comme point de départ.....	25

De la recherche-action à la recherche appréciative...	26
La recherche appréciative.....	28
La recherche appréciative en éducation.....	32
Le déroulement de la recherche.....	34
Les participantes à cette étude.....	34
La présentation des sujets.....	35
La collecte de données.....	38
L'entrevue semi-dirigée.....	38
L'entretien collectif.....	39
Le traitement et l'analyse des données.....	41
L'analyse thématique.....	41
Les critères de scientificité.....	48
Quatrième chapitre : Les résultats.....	49
Un portrait des participantes.....	50
Karine : des livres pour mieux s'aimer.....	50
Lucie : des livres pour créer des liens.....	51
Julianne : des livres pour mieux faire face à la vie...	52
Nathalie : des livres pour le plaisir.....	52
Rachel : des livres pour se dire.....	53
Les participantes à cette étude : des livres pour enseigner.....	54
Les résultats concernant la phase de découverte.....	54
Sentiments vécus lors de l'expérience positive.....	55
Répercussions de l'expérience.....	56
Forces en place qui ont favorisé le succès de cette expérience.....	59
Valeurs qui contribuent à la réussite.....	62
Motivations des élèves et des enseignantes.....	64
Intérêts des enseignantes pour ce moyen d'intervention.....	66

Les résultats concernant la phase de rêve.....	72
Les souhaits pour le futur.....	72
L'identification d'un contexte idéal.....	75
Les actions à poser.....	77
Les résultats concernant la phase de décision.....	80
Les interactions entre les participantes lors de l'entretien collectif.....	83
L'objectif de recherche à la lumière des résultats.....	85
Cinquième chapitre : La discussion.....	90
Discussion des résultats.....	90
Les retombées de l'étude.....	94
Les limites de l'étude.....	95
Les recommandations pour de futures recherches.....	96
Conclusion.....	98
Références.....	101
Appendice A : Formulaire de consentement.....	117
Appendice B : Guide d'entrevue semi-dirigée.....	120
Appendice C : Guide d'entretien collectif.....	122





## LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

CPE : Centre de la petite enfance

## AVANT-PROPOS

Étant donné la majorité de femmes en poste comme enseignantes au préscolaire dans les écoles québécoises au moment d'écrire ces lignes, et dans le seul but d'alléger le texte, la chercheure a privilégié l'emploi du féminin pour désigner les deux genres.



Afin de préserver le sens original des citations en langue anglaise, la chercheure a choisi de les intégrer dans leur version originale.

## RÉSUMÉ DU MÉMOIRE

Cette recherche appréciative s'intéresse aux conditions de succès de l'utilisation de la littérature d'enfance comme moyen de favoriser le développement socio-affectif d'élèves du préscolaire. Des entrevues individuelles et un entretien collectif ont permis de recueillir les perceptions d'enseignantes du préscolaire quant aux facteurs influençant positivement leur utilisation de ce moyen d'intervention et d'identifier des actions à poser afin de soutenir l'utilisation de ce dernier.

Le premier chapitre expose le contexte dans lequel s'inscrit cette étude en démontrant l'importance du développement socio-affectif chez l'enfant, mais également en présentant les raisons qui ont motivé l'orientation de cette recherche sur l'enseignement au préscolaire, ainsi que sur la littérature d'enfance comme moyen d'intervention. Au terme de ce chapitre, l'objectif général de la recherche est présenté.

Dans le deuxième chapitre, différents concepts qui se rattachent à l'étude sont définis afin de constituer le cadre de référence. Ainsi, le développement de l'enfant d'âge préscolaire, l'intervention auprès de l'enfant, la lecture et la littérature d'enfance ainsi que le rôle de l'affectivité dans l'apprentissage sont exposés. Les objectifs spécifiques de cette étude sont ensuite introduits.

Le troisième chapitre présente le type de recherche privilégié, soit la recherche appréciative. Suivent ensuite les informations concernant le déroulement de la recherche, les participantes, la collecte de données, ainsi que le traitement et l'analyse de ces dernières. Cinq enseignantes à la maternelle ont participé à cette étude par le biais de quatre entrevues semi-dirigées individuelles et d'un entretien collectif. Les grilles d'analyse thématique ont permis l'analyse des données.

Le quatrième chapitre présente, quant à lui, les résultats de l'étude et propose une piste de réponse, à la lumière des résultats, à l'objectif général de recherche. Différentes mesures ont été relevées comme influençant positivement l'utilisation de la littérature d'enfance comme moyen d'intervention. Une valorisation de la lecture faite aux élèves en classe, davantage d'occasions pour les enseignantes de se familiariser avec la littérature d'enfance durant la formation initiale et dans le cadre de leur pratique, ainsi qu'un meilleur soutien quant à l'utilisation de ce moyen d'intervention sont les principaux éléments retenus.

· Finalement, le cinquième chapitre présente la discussion des résultats, suivie des retombées et des limites de l'étude. L'auteure clôt ensuite ce chapitre par des recommandations pour de futures recherches.

## INTRODUCTION

*« Tant que la lecture est pour nous l'initiatrice dont les clefs magiques nous ouvrent au fond de nous-mêmes la porte des demeures où nous n'aurions pas su pénétrer, son rôle dans notre vie est salutaire. »*

Marcel Proulx (1994 ; 38)

Mon intérêt pour le développement socio-affectif de l'enfant prend racine dans mon expérience comme élève du primaire. À cette époque, mes enseignantes m'invitaient régulièrement à faire équipe avec des élèves qui avaient des difficultés sur les plans académique ou comportemental. J'ai ainsi vite constaté que l'expérience scolaire différait grandement d'un élève à l'autre : pour moi, elle se passait dans le plaisir et la facilité alors que pour plusieurs, cette expérience s'avérait une source d'anxiété marquée par des difficultés sociales et affectives. Le poids des échecs répétés semblait souvent bien lourd pour les jeunes épaules de certains de mes compagnons de classe. Déjà, mon désir de fournir des outils à ces élèves afin qu'ils soient en mesure, moralement, de faire face à ces difficultés naissait. Déjà, mon idéal d'influencer positivement leur parcours afin de favoriser leur réussite scolaire, mais surtout leur bien-être actuel et futur, se développait.

En 2003, le Canada reconnaissait comme objectif prioritaire pour notre société le développement du plein potentiel de chaque enfant afin qu'il contribue au mieux-être de sa collectivité en devenant un citoyen responsable (Développement des Ressources Humaines du Canada et Statistique Canada, 2003), rejoignant ainsi ma vision éducative. Si l'actualisation de cette vision passe nécessairement par des acquis académiques, elle s'ancre davantage, selon moi, dans l'acquisition d'habiletés émotionnelles et sociales qui favorisent l'épanouissement de l'individu et son adaptation sociale. C'est dans cette optique que s'inscrit la présente étude.

D'autre part, du plus loin que je me souviens, les livres d'histoires, et plus tard les romans, ont toujours fait partie de ma vie. Encore aujourd'hui, ils sont des sources de plaisir, d'apprentissage, de réconfort et c'est le cœur gros que j'arrive

aux dernières pages d'un roman qui m'a particulièrement captivée ou séduite. Je me tourne vers eux pour le plaisir de me faire raconter des histoires et de découvrir des personnages, mais également pour trouver des réponses à mes questions, pour tromper la solitude, pour m'aider à faire face aux obstacles de la vie. Ils sont parfois l'ami, parfois le thérapeute, parfois l'enseignant. Étant donné l'importance de la littérature dans ma vie, tant du point de vue langagier que cognitif, affectif et social, il m'est apparu naturel d'orienter mon mémoire sur son utilisation plutôt que sur un autre moyen d'intervention. C'est donc en faisant le pont entre mes deux grands centres d'intérêts, soit le développement socio-affectif et la littérature, qu'est née l'idée de cette recherche.

Le premier chapitre de ce mémoire expose le problème pour lequel cette étude tente d'apporter un nouvel éclairage et démontre la pertinence de cette recherche. Le deuxième chapitre présente, quant à lui, le cadre de référence dans lequel s'inscrit l'étude, tandis que le troisième propose les éléments méthodologiques qui sont propres à cette dernière. Finalement, les quatrième et cinquième chapitres présentent respectivement les résultats de la recherche et la discussion de ces résultats.

## PREMIER CHAPITRE

### LA PROBLÉMATIQUE

*« C'est le rôle essentiel du professeur d'éveiller la joie de travailler et de connaître. »*

Albert Einstein (1979 ; 27)

Ce chapitre propose une exploration du champ d'étude de la présente recherche en situant d'abord le problème auquel celle-ci se propose d'apporter un éclairage. Puis, la seconde section s'attarde à l'importance de cette étude, tant au niveau scientifique que sociale. Finalement, l'objectif général de la recherche est présenté en fin de chapitre.

#### *La situation du problème*

Le contexte dans lequel évolue l'enfant du XXI<sup>e</sup> siècle sollicite, peut-être plus que jamais, son développement socio-affectif. En effet, l'éclatement de la famille, les familles moins nombreuses, de même que la vie professionnelle des parents qui amène les enfants à l'extérieur du noyau familial dès l'âge préscolaire, et parfois même dès les premiers mois de leur vie, sollicitent de nombreuses habiletés socio-affectives, tout en réduisant les ressources au sein de la famille. Comme le rôle des *« émotions, de l'estime de soi, de la personnalité n'est plus à démontrer dans les performances intellectuelles et scolaires »* (Fournier et Lécuyer, 2006 ; 292) et que *« la compétence sociale contribue au développement global et harmonieux des jeunes »* (Hamel, Blanchet et Martin, 2001 ; 60), la préoccupation de l'école pour cet aspect du développement de l'enfant est non seulement justifiée, mais nécessaire.

### De l'importance du développement socio-affectif chez l'enfant

*« ... l'échec de la socialisation des enfants représente l'un des problèmes sociaux les plus importants et les plus durables, qui alimentent toute une série d'inadaptations psychosociales, en plus d'être à l'origine de la violence et de la criminalité. »*

(Cloutier, Gosselin et Tap, 2005 ; 381).

Avec le nouveau millénaire, le monde de l'éducation au Québec s'est donné pour objectif « *la réussite pour tous* ». Dans ce contexte, il est légitime de s'attarder aux facteurs qui favorisent cette réussite afin d'être en mesure de soutenir les élèves d'aujourd'hui et de demain. Parmi ces facteurs, les habiletés sociales et affectives sont de plus en plus identifiées comme des éléments clés de la réussite scolaire et de nombreuses études en font mention. Par exemple, Hemmeter, Ostrosky et Fox (2006) ont démontré que la capacité à entretenir des relations sociales positives et à communiquer adéquatement ses émotions sont des habiletés nécessaires à l'adaptation scolaire. Les travaux de Blair, Denham, Kochanoff et Whipple (2004) identifient la régulation des émotions comme élément central de la compétence sociale au préscolaire, celle-ci permettant de prédire à la fois la réussite scolaire et la réussite sociale. L'étude de Logue (2007) confirme le lien entre la réussite académique et la réussite sociale, tandis que DiLalla, Marcus et Wright-Phillips (2004) font le lien entre les problèmes de comportement et la performance scolaire. De plus, la recherche de Immordino-Yang et Damasio (2007) rappelle le lien entre affectivité et apprentissage, alors que celles de Buhs (2005) et de Lubbers, Van Der Werf, Snijders, Creemers et Kuyper (2006) mentionnent que les relations avec les pairs jouent un rôle important dans le processus d'adaptation scolaire et la performance académique. Ces recherches permettent donc de confirmer le lien entre le développement socio-affectif des enfants et leur cheminement scolaire.



Par ailleurs, cette préoccupation de favoriser le développement socio-affectif des élèves se retrouve dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ<sup>1</sup>, 2001). En effet, par le biais des domaines généraux de formation *Santé et bien-être* et *Vivre-ensemble et citoyenneté*, des compétences transversales d'ordre personnel et social, ainsi que des compétences du préscolaire *Affirmer sa personnalité* et *Interagir de façon harmonieuse avec les autres*, le gouvernement provincial reconnaît l'importance du développement socio-affectif dans le cheminement scolaire des jeunes québécois.

#### De l'importance d'intervenir au préscolaire

Depuis le milieu des années 1990, les gouvernements fédéraux, provinciaux et territoriaux du Canada démontrent une réelle préoccupation pour le soutien aux enfants d'âge préscolaire. Par exemple, au niveau fédéral, le *Plan d'action national pour les enfants – Élaboration d'une vision commune* (1999), oriente les efforts déployés par les gouvernements pour appuyer les enfants et les familles en présentant une vision axée sur le bien-être de ces derniers. Parmi les initiatives qui en découlent, mentionnons l'*Entente sur le développement de la petite enfance* (2001), visant à améliorer et à étendre les services et les programmes conçus à l'intention des enfants de moins de six ans et de leur famille, ainsi que le *Cadre multilatéral pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants* (2003), permettant d'améliorer l'accès à des programmes et services d'apprentissage ou de garde des jeunes enfants qui sont abordables, de qualité et réglementés.

Au Québec, la *Politique familiale* de 1999 vise à favoriser l'égalité des chances de tous les jeunes enfants de développer leur plein potentiel et de persévérer dans le système scolaire. Parmi les mesures proposées, notons la création des *Centres de la petite enfance* (CPE) et l'accès à la maternelle à temps plein pour tous les enfants de cinq ans. Dans le prolongement de ces mesures, le ministère de la

---

<sup>1</sup> En 2005, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) est devenu le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Famille et de l'Enfance publie en 1998 le programme *Jouer, c'est magique* qui propose des applications concrètes des éléments contenus dans le programme éducatif destiné aux CPE. D'autre part, par le biais des compétences transversales d'ordre personnel et social, entre autres, le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) reconnaît l'importance des habiletés sociales et affectives pour l'apprentissage. Puis, en 2007, une mise à jour du programme éducatif destiné aux services de garde du Québec est également publiée.

Un tel intérêt des gouvernements pour la réussite, le bien-être et l'adaptation sociale des enfants d'âge préscolaire est justifié par des valeurs sociales, mais également par des raisons pécuniaires. En effet, les approches préventives présentent de grands avantages du point de vue économique puisqu'il est plus onéreux d'intervenir lorsqu'il y a problème que de prendre les mesures pour éviter que ces problèmes ne surgissent (Ross, Scott et Kelly, 1996). De plus, une société ne peut négliger le bien-être et la réussite de ses enfants sans en payer le prix un jour ou l'autre.

Différents facteurs peuvent influencer le comportement de l'enfant, tels les pratiques éducatives des parents et le style d'intervention privilégié par l'enseignante. Toutefois, les études démontrent que les facteurs individuels ont également leur place dans l'explication de comportements perturbateurs. Ainsi, des difficultés au niveau de la confiance en soi, de l'estime personnelle ou des lacunes au niveau des habiletés sociales sont le lot de la plupart des enfants présentant de telles problématiques (Lane et Wehby, 2002 ; Cloutier, Gosselin et Tap, 2005 ; Hemmeter, Ostrosky et Fox, 2006). À la lumière de ces études, la préoccupation pour l'acquisition d'habiletés sociales et affectives par les élèves de la maternelle est une fois de plus justifiée. D'autant plus que, comme le démontrent les travaux de Joseph et Strain (2003), l'enseignement de ces habiletés tend à faire diminuer la fréquence des comportements inadéquats.

D'autre part, les années préscolaires semblent être une étape charnière pour la prévention de difficultés socio-affectives et scolaires. En effet, Bierman et Erath (2004) mentionnent l'augmentation des difficultés socio-affectives en grandissant lorsque celles-ci ne sont pas traitées. Ainsi, un retard au niveau socio-affectif en bas âge peut se traduire par des problèmes de socialisation et de comportements au primaire, puis des comportements antisociaux et des difficultés affectives plus graves à l'adolescence. Les études montrent également l'importance et l'efficacité de la prévention en ce qui a trait aux comportements antisociaux (Lane et Wehby, 2002). En effet, en laissant un comportement négatif se répéter dans le temps et augmenter en intensité, celui-ci tend à devenir plus stable et plus résistant aux interventions (Lane, Menzies, Munton, Von Duering et English, 2005). Plusieurs chercheurs démontrent également l'importance de la période de transition à la maternelle comme point tournant de la vie de l'enfant pour sa future réussite scolaire (Jacques et Deslandes, 2002 ; Morin, 2007).

Différents programmes et ressources sont à la disposition des enseignantes du préscolaire pour favoriser le développement socio-affectif des élèves. Pensons au *Programme d'entraînement aux habiletés sociales au préscolaire* (Capuano, 1997) mieux connu sous le nom *Fluppy*, aux techniques d'*Impact* (Roy et Beaulieu, 2006), au programme *Vers le pacifique* (Hébert, Audet et Boissé, 1998) ainsi qu'aux activités pour favoriser l'apprentissage coopératif (Sabourin, 2002) et l'estime de soi (Beauregard, Bouffard et Duclos, 2000), pour ne nommer que ceux-là. La littérature d'enfance est également un outil d'intervention reconnu au niveau du développement socio-affectif (Salomé, 1993 ; Dufour, 1993 ; Gillig, 1997). Les enseignantes ont donc différentes ressources mises à leur disposition pour actualiser leur mandat de favoriser un développement social et affectif harmonieux chez les élèves qui leur sont confiés. Or, la disponibilité de ressources ne suffit pas à assurer leur utilisation par les enseignantes. Cette étude vise donc à identifier les mesures qui soutiennent l'utilisation d'un de ces moyens d'intervention, soit la littérature d'enfance.

### La littérature d'enfance comme moyen d'intervention

La littérature d'enfance est reconnue comme un moyen efficace pour favoriser le développement socio-affectif des enfants. En effet, que ce soit pour son aspect relationnel, par exemple lorsqu'un parent fait la lecture à son enfant (Thériault et Lavoie, 2004), pour l'ouverture sur soi, sur l'autre et sur le monde qu'elle favorise (Martin, 1998) ou pour les différentes thématiques en lien avec le développement socio-affectif qu'elle permet de traiter (Johnson, Wan, Templeton, Graham et Sattler, 2000), la littérature d'enfance contribue à l'acquisition d'habiletés sociales et affectives chez l'enfant. En plus de favoriser le développement socio-affectif, la littérature d'enfance a l'avantage de favoriser le développement langagier et cognitif des enfants et de les préparer aux futurs apprentissages scolaires en les initiant à l'écrit ainsi qu'en développant leur goût pour la lecture (Thériault et Lavoie, 2004).

La littérature d'enfance comme moyen de favoriser le développement socio-affectif des élèves est un outil d'intervention déjà utilisé par plusieurs enseignantes au préscolaire, par exemple pour traiter d'une problématique sociale, pour initier une discussion sur une situation difficile que vivent les enfants du groupe ou pour enseigner des habiletés sociales et affectives. Étant donné la richesse de cet outil sur les plans social et affectif, mais également cognitif et langagier, ainsi que l'accessibilité et la flexibilité de ce moyen d'intervention, il est intéressant de se demander ce qui favorise l'utilisation de ce moyen d'intervention par les enseignantes et comment soutenir cette utilisation.

Si plusieurs études ont démontré l'efficacité de la littérature pour intervenir sur différentes problématiques en lien avec le développement socio-affectif des enfants, elles l'ont fait dans un but curatif plutôt que préventif. Par exemple, Martin (1998) et Shechtman (2006) ont démontré l'efficacité de la littérature d'enfance pour intervenir auprès des enfants présentant des comportements agressifs, tandis que Kuoch et Mirenda (2003), ainsi que Reynhout et Carter

(2006), ont montré l'impact de son utilisation auprès d'élèves autistes. Shinn (2007) a quant à elle étudié l'utilisation de la bibliothérapie<sup>2</sup> auprès d'enfants dépressifs, alors que Kramer et Smith (1998), ainsi que Mo (2007), se sont attardés à son utilisation auprès d'enfants ayant des difficultés à surmonter le divorce de leurs parents.

Cette recherche vise donc à identifier les façons de soutenir l'utilisation de la littérature d'enfance comme moyen de favoriser le développement socio-affectif des élèves par les enseignantes du préscolaire, en s'intéressant aux pratiques positives en lien avec ce moyen d'intervention. En prenant appui sur les réussites des enseignantes, la chercheuse vise à identifier des moyens de soutenir son utilisation qui seront enracinés dans les besoins réels des praticiens pour ainsi favoriser l'intégration de ce moyen dans la pratique.

### *L'importance de la recherche*

#### La pertinence scientifique

Comme il a été mentionné précédemment, plusieurs études ont démontré l'efficacité de la littérature d'enfance comme moyen d'intervention auprès des enfants présentant des difficultés au niveau socio-affectif. L'innovation de la présente recherche tient donc dans l'étude qu'elle fait de la littérature d'enfance, non pas pour intervenir auprès d'enfants présentant des difficultés d'ordre socio-affectif, mais plutôt dans un but de développement des habiletés socio-affectives chez les élèves.

D'autre part, l'un des principaux défis en recherche en éducation est de produire des savoirs qui seront réinvestis dans la pratique (Heid, Middleton, Larson, Gutstein, Fey, King, Strutchens et Tunis, 2006) et qui tiennent compte de la réalité

---

<sup>2</sup> La bibliothérapie consiste en une intervention psycho-éducative qui s'appuie sur l'utilisation de matériel écrit (Goudreau et Côté, 2001).

du milieu. La présente étude vise à pallier à cette situation. En effet, en offrant aux praticiens la possibilité d'être au cœur du processus de recherche, les savoirs produits devront nécessairement tenir compte des besoins, des intérêts et des contraintes du terrain. Nonnon (2002) mentionne d'ailleurs que la meilleure façon d'implanter des façons de faire est d'impliquer les acteurs dans le processus de création, réduisant du coup la résistance au changement. De plus, en s'intéressant aux pratiques positives, la chercheuse vise à favoriser la motivation et l'engagement des participantes afin de leur permettre de devenir des agents de changement dans leur milieu.

#### La pertinence sociale

Les différentes mesures, citées plus haut, prises par les gouvernements fédéraux et provinciaux au cours des deux dernières décennies dénotent une préoccupation réelle pour le soutien aux enfants d'âge préscolaire, ainsi que, plus spécifiquement, pour le développement de leurs habiletés sociales et affectives. De plus, avec la fréquentation de la maternelle à temps plein, la responsabilité éducative des enseignantes du préscolaire prend de l'ampleur. Or, différents articles de la *Revue Préscolaire* font état que ces enseignantes ne se sentent pas suffisamment outillées et soutenues, en plus de déplorer la rareté des ressources, entre autres pour soutenir le développement émotionnel des enfants (Coutu, Lavigueur et Dubeau, 2002 ; Bierman et Erath, 2004). La présente étude s'ancre donc dans les besoins des praticiennes, mais de plus, connaître les façons de soutenir l'utilisation d'un moyen d'intervention tel que la littérature d'enfance sera utile pour les décideurs. En effet, les résultats de cette recherche permettront aux conseillers pédagogiques et aux directions d'écoles d'orienter leurs actions de manière à répondre directement aux besoins du milieu afin de soutenir les enseignantes dans l'exercice de leurs fonctions.

Finalement, différents auteurs ont mentionné l'importance de la collaboration entre les milieux de vie de l'enfant pour favoriser son développement et son

adaptation (Poisson et Sarrasin, 1998 ; Coutu, Lavigueur, Dubeau et Beaudoin, 2005 ; Weiss, Caspe et Lopez, 2006 ; Morin, 2007). La littérature d'enfance comme moyen d'intervention apparaît être une bonne façon de promouvoir cette collaboration en permettant un suivi dans les interventions entre la famille, les milieux de garde, la maternelle et la première année. En effet, la littérature d'enfance est accessible à tous les adultes gravitant autour de l'enfant, en plus d'être facile d'utilisation, contrairement à un programme spécifique qui demande du matériel ou une formation. Elle constitue donc une voie d'intervention intéressante pour favoriser le développement socio-affectif de l'enfant du préscolaire dans l'ensemble de ses milieux de vie.

### ***L'objectif général de la recherche***

L'objectif général de la présente étude est de « *D'identifier des mesures à mettre en place afin de soutenir l'utilisation, par les enseignantes du préscolaire, de la littérature d'enfance comme moyen de favoriser le développement socio-affectif de leurs élèves* ». Afin de répondre à cet objectif, la chercheuse a choisi de s'intéresser aux pratiques positives en lien avec l'utilisation de la littérature d'enfance comme moyen d'intervention au plan socio-affectif. Au chapitre suivant, des objectifs spécifiques seront identifiés.



Ce premier chapitre a permis de situer le problème de recherche auquel cette étude s'intéresse, puis de développer sur la pertinence scientifique et sociale de celle-ci. Au terme de cette réflexion, l'objectif général qui oriente l'ensemble de ce travail a été posé. Le prochain chapitre permettra de définir les principaux concepts sur lesquels s'appuie cette étude.

## DEUXIÈME CHAPITRE

### LE CADRE DE RÉFÉRENCE

*« (...) la vertu paradoxale de la lecture qui est de nous abstraire du monde pour lui trouver un sens. »*

Daniel Pennac (1992 ; 19)

Ce chapitre présente les principaux concepts auxquels se réfère cette recherche, soit le développement de l'enfant d'âge préscolaire, l'intervention auprès de celui-ci, la lecture et la littérature d'enfance, de même que le rôle de l'affectivité dans l'apprentissage. Ces concepts servent à établir le cadre de référence de l'étude afin d'assurer une compréhension uniforme et une interprétation commune des résultats de recherche. Pour finir, les objectifs spécifiques de l'étude sont précisés.

#### *Le développement de l'enfant d'âge préscolaire*

Durant ses années préscolaires, l'enfant vit de nombreuses transformations, tant au niveau physique et moteur, que cognitif, langagier, social et émotionnel. Étant donné l'orientation de la présente étude sur l'aspect socio-affectif du développement de l'enfant, ce concept est repris plus bas.

Les théoriciens du développement humain proposent différentes visions qui permettent de mieux comprendre les changements multiples que vit l'enfant durant cette période. Ainsi, Piaget considère le développement cognitif *« comparable à la croissance organique : comme cette dernière, il consiste essentiellement en une marche vers l'équilibre. (...) Le développement est donc en un sens une équilibration progressive, un passage perpétuel d'un état de moindre équilibre à un état d'équilibre supérieur »* (Piaget, 1964 ; 9). L'enfant naît donc intelligent, mais cette intelligence se développe avec le temps et en lien avec l'environnement dans lequel il évolue. De son côté, Bruner (1983) considère que



l'éducation, les interactions sociales et la culture dans lesquels évolue l'enfant sont les facteurs déterminants de son développement cognitif. Pour lui, l'apprentissage de l'enfant est le résultat de ses interactions avec son environnement et les adultes qui l'entourent (Bruner, 1996). Pour Vygotski (1985), prédécesseur de Bruner, le développement cognitif s'ancre dans le langage qui se veut un instrument de médiation entre l'enfant et le milieu dans lequel il grandit. Vygotski considère que le langage permet à l'enfant d'agir sur et avec autrui et qu'en ce sens, il devient un outil de régulation sociale en soi (Fournier et Lécuyer, 2006).

Dans ses programmes éducatifs destinés à la petite enfance, le gouvernement du Québec s'inscrit dans une approche dite développementale où le développement de l'enfant est vu comme global, c'est-à-dire englobant toutes les dimensions de la personne (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001 ; Ministère de la Famille et des Aînés, 2007). Si chaque enfant a un rythme de développement qui lui est propre, il suit toutefois différents stades qui sont prévisibles et communs à tous, l'accès à un stade supérieur permettant de nouvelles possibilités, de plus en plus complexes (Legendre, 2005).

Les différents aspects du développement de l'enfant sont en constante interaction et s'influencent mutuellement, le développement d'une de ces dimensions ayant un effet d'entraînement sur l'ensemble de celles-ci (Morin, 2007). Ainsi, par le langage, qui s'appuie sur les structures cognitives, la pensée s'organise (Ministère de la Famille et de l'Enfance, 1998), puis, cette interaction de l'intelligence et du langage augmente la complexité du répertoire émotionnel et favorise l'adaptation au groupe de pairs (Baudier et Céleste, 2005). Les interactions sociales favorisent quant à elles la compréhension du monde et la représentation de celui-ci (Sinclair et Naud, 2005).

La biologie moderne a démontré que l'humain est fondamentalement un être social et émotif (Immordino-Yang et Damasio, 2007). Comme l'entrée à l'école

constitue un élément déterminant dans le processus de socialisation (Cloutier, Gosselin et Tap, 2005) et que la réussite scolaire dans les premières années de scolarisation se base principalement sur les habiletés sociales et émotionnelles, le développement socio-affectif de l'enfant constitue un aspect déterminant à la période préscolaire.

### Le développement socio-affectif

Le développement socio-affectif de l'enfant compte parmi les dimensions du développement global. Hamel, Blanchet et Martin (2001) définissent la compétence sociale comme la « *capacité d'une personne de gérer son comportement, son affect et ses habiletés cognitives pour atteindre les buts sociaux qu'elle se fixe, sans empêcher les autres d'atteindre leurs propres buts sociaux et sans entrer dans une trajectoire de développement qui l'empêcherait d'atteindre les buts sociaux des stades ultérieurs du développement* » (p. 52). Elle est donc constituée d'un ensemble d'habiletés sociales qui influencent la qualité des relations de l'enfant avec son entourage. La compétence affective, quant à elle, se définit comme la « *capacité de reconnaître et de comprendre ses émotions ainsi que celles des autres et d'utiliser cette dernière pour orienter ses pensées et ses actions dans un contexte social* » (Cloutier, Gosselin et Tap, 2005 ; 207). Les habiletés sociales et affectives favorisent à la fois le bien-être général de l'individu et sa socialisation. Par habiletés sociales, on entend, par exemple, l'empathie, la tolérance ou la coopération. Jointes à des habiletés affectives comme la capacité à identifier ses émotions, à les exprimer adéquatement et à faire preuve d'empathie, elles sont le gage d'une adaptation scolaire et sociale réussies (Blair, Denham, Kochanoff et Whipple, 2004).

Le développement des habiletés sociales et affectives est complexe et demande beaucoup de soutien de la part des adultes qui entourent l'enfant (Eliason et Jenkins, 1999). D'ailleurs, par les comportements qu'ils adoptent dans le quotidien, ces derniers constituent une importante source d'influence qui aide

l'enfant à comprendre son environnement social et à identifier des façons adéquates d'entrer en relation avec les autres (Ahn, 2005 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2006 ; Hemmeter, Ostrosky et Fox, 2006). Les relations avec les pairs sont elles aussi riches en apprentissages (Cloutier, Gosselin et Tap, 2005), en plus d'être une source de sécurisation pour l'enfant (Baudier et Céleste, 2005), d'où l'importance d'outiller les enfants afin de leur permettre de vivre des premières expériences sociales positives.

### *Intervenir auprès de l'enfant du préscolaire*

Même si chaque enfant entre à la maternelle avec un bagage de connaissances et d'expériences qui lui est propre, les interventions éducatives de l'enseignante au préscolaire doivent permettre à l'ensemble des élèves de sa classe d'acquérir les habiletés cognitives, motrices, langagières, sociales et affectives nécessaires à leur réussite et leur adaptation scolaires. Étant donné que les difficultés au niveau du comportement sont souvent une conséquence de lacunes au niveau des habiletés sociales, émotionnelles et communicationnelle (Hemmeter, Ostrosky et Fox, 2006), des interventions visant à faire développer ces habiletés chez les enfants du préscolaire, dans une optique de prévention, constituent une des voies d'action à privilégier. D'autant plus que plusieurs études identifient la transition à la maternelle comme une période clef dans le cheminement de l'enfant (Jacques et Deslandes, 2002 ; Morin, 2007 ; Hamel, Blanchet et Martin, 2001).

Legendre (2005) définit la prévention comme un « *ensemble de moyens pédagogiques et méthodologiques mis de l'avant dans le but de limiter l'échec scolaire* » (p.1072). Cette étude privilégie la prévention dite *primaire* qui s'adresse à l'ensemble des élèves et qui vise le développement de leur plein potentiel en s'orientant vers l'éducation. Selon Van Acker (2007), ce type d'intervention préventive favorise un climat de classe positif. D'autre part, le développement d'habiletés sociales et affectives, ainsi que l'élaboration de stratégies de résolution de problèmes interpersonnels, sont reconnus comme des

facteurs de protection qui contribuent à inhiber les comportements antisociaux et à favoriser les relations satisfaisantes avec les pairs (Joseph et Stain, 2003 ; Lane, Menzies, Munton, Von Duering et English, 2005).

Bierman et Erath (2004) identifient l'enseignement des habiletés sociales et affectives comme un moyen effectif de développer celles-ci chez les enfants d'âge préscolaire. Selon Hemmeter, Ostrosky et Fox (2006), afin de bien outiller les élèves face aux défis sociaux et scolaires qu'ils devront relever, l'enseignante de la maternelle devrait privilégier l'enseignement des habiletés à communiquer ses émotions de manière appropriée, à entretenir des relations positives avec ses pairs et les adultes de son entourage, à s'engager et à persévérer dans les tâches, ainsi qu'à résoudre des problèmes. Blair, Denham, Kochanoff et Whipple (2004) démontrent le lien entre l'habileté des élèves à réguler leurs émotions et la prévention des problèmes de comportement, par exemple en leur offrant du vocabulaire pour parler de ce qu'ils ressentent et en reconnaissant les situations qui suscitent des émotions. Pour eux, la lecture d'histoire est une des façons de créer ces situations d'échanges autour de la vie émotionnelle. L'apprentissage d'habiletés sociales et affectives passe par l'utilisation de modèles (Bierman et Erath, 2004) qui offrent des occasions d'observer les comportements adéquats, de les modéliser et de réfléchir sur ces derniers. Par la suite, la pratique du comportement approprié dans une variété de contextes, soutenu par la rétroaction et le renforcement positif de l'adulte, consolide cet apprentissage (Hamel, Blanchet et Martin, 2001).

Il est aussi démontré que l'efficacité d'une intervention est plus durable lorsque les parents y sont engagés et qu'il y a une stabilité au niveau de cette intervention entre les milieux de vie de l'enfant (Bronfenbrenner, 1979). De nombreuses études mentionnent également l'importance de la collaboration entre ces milieux pour favoriser la réussite scolaire et l'adaptation de l'élève (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000 ; Normand-Guérrette, 2002 ; Archambault et Chouinard, 2003 ;

Cloutier, Gosselin et Tap, 2005 ; Coutu, Lavigueur, Dubeau et Beaudoin, 2005 ; Hemmeter, Ostrosky et Fox, 2006 ; Morin, 2007).

### *Lecture et littérature d'enfance*<sup>3</sup>

Selon Brodeur, Gosselin, Legault, Deaudelin, Mercier et Vanier (2005), la compétence à lire est l'une des plus importante puisqu'elle permet « *de se divertir, d'apprendre, de s'instruire, de se transformer et de s'adapter socialement* » (p.33). Cette préoccupation pour le « *savoir lire* » est partagée par de nombreux chercheurs (Thériault et Lavoie, 2004 ; Morin et Montésinos-Gelet, 2007) et est supportée par les instances gouvernementales par le biais de mesures valorisant la lecture (Rousseau et Chiasson, 2004). Ainsi, en 1998, le gouvernement du Québec lançait sa *Politique de la lecture et du livre* visant, entre autres, à mettre en place les conditions favorables pour susciter très tôt le goût de la lecture chez les élèves et à faire de l'école un lieu privilégié pour l'accès aux livres. Puis, en 2005, le *Plan d'action sur la lecture à l'école* fixe pour objectif de former des lecteurs efficaces, qui prennent plaisir à lire et qui s'adonnent à cette activité dans leur quotidien.

La lecture implique divers processus qui permettent le traitement de l'information à différents niveaux, allant de la perception des signes graphiques à la compréhension de la phrase comme un tout (Cloutier, Gosselin et Tap, 2005). La complexité de ces processus rend donc l'apprentissage de la lecture difficile pour un grand nombre d'élèves et implique beaucoup d'investissement chez le jeune lecteur (Guérette, 1998). L'éveil à l'écrit à la période préscolaire est reconnu comme un moyen efficace pour prévenir d'éventuelles difficultés (Saint-Laurent, 2002 ; Giasson, 1995; Saint-Laurent, Giasson et Drolet ; 2001). Il consiste en une démarche de sensibilisation et d'appropriation par l'enfant du préscolaire, de manière informelle, des principaux éléments constituant le monde de l'écrit :

---

<sup>3</sup> Selon Guérette (1998), un livre peut être dit *d'enfance*, s'il est écrit à l'intention des enfants âgés de moins de 12 ans.

*« De la naissance à six ans, par son contact avec les livres et avec l'écrit de son environnement, et surtout par les interactions qui se produisent entre l'adulte et lui à propos de la communication écrite, le jeune enfant s'éveille à la lecture et à l'écriture » (Thériault et Lavoie, 2004 ; 18).*

Même si certaines études rapportent que l'enseignement systématique des lettres, des sons et de leur correspondance soutient plus efficacement l'apprentissage de la lecture, au premier cycle, que les approches informelles comme le fait de lire des histoires (Brodeur, Deaudelin, Bournot-Trites, Siegel et Dubé, 2003), il demeure que cette activité est reconnue comme primordiale pour prévenir les difficultés en lecture en favorisant la motivation pour la lecture et en faisant découvrir le plaisir que cette activité apporte (Gillig, 1997 ; Guérette, 1998 ; Pennac, 1992 ; Saint-Laurent, 2002 ; Thériault et Lavoie, 2004). Ces deux éléments sont essentiels pour favoriser l'apprentissage de la lecture car, comme le rappelle Bonnafé (1994), elles permettent de surpasser les difficultés liées à cet apprentissage et de faire de la lecture une activité de la vie courante pour ainsi rester un bon lecteur sa vie durant.

La découverte du plaisir de lire permet également que cette activité ne soit pas uniquement associée à l'école car, comme le mentionne Wicks (1995) et Poslaniec (2002), lorsque l'enfant associe la lecture à une activité strictement scolaire, il l'associe davantage au travail qu'au plaisir et est peu enclin à s'y adonner dans son quotidien. À cet effet, la lecture en famille influence grandement cette perception qu'a l'enfant de la lecture comme étant, ou non, une activité purement académique (Thériault et Lavoie, 2004). L'influence familiale est d'autant plus importante que la recherche identifie l'exposition à une grande variété de contextes sociaux recourant à l'écrit comme un élément fondamental au développement des compétences en lecture et en écriture.

Se faire raconter des histoires est une activité riche en apprentissages pour les enfants. Au niveau cognitif, elle stimule l'imaginaire, favorise la résolution de problèmes, apporte de nouvelles connaissances, ouvre sur le monde, stimule la curiosité et favorise la performance académique (Eliason et Jenkins, 1999 ; Thériault et Lavoie, 2004). Au niveau du développement langagier, la lecture d'histoires permet non seulement d'initier les enfants à de nouveaux mots, aux règles de la langue écrite, à la structure d'un texte et aux conventions de l'écrit, mais elle leur donne également l'occasion de parfaire leur écoute et de discuter sur les lectures qui leur sont faites (Thériault et Lavoie, 2004 ; Morin et Montésinos-Gelet, 2007). Au niveau socio-affectif, cette activité favorise le développement de l'estime de soi (Gillig, 1997), entraîne une meilleure connaissance de soi et des autres (Guérette, 1998), en plus de créer un lien affectif et une complicité entre l'adulte et l'enfant (Thériault et Lavoie, 2004). En donnant accès aux enfants à des livres où les personnages présentent une diversité de cultures et de caractéristiques, elle les ouvre également sur la différence, les sensibilise à d'autres réalités et leur permet de s'identifier à des personnages qui leur ressemblent (Eliason et Jenkins, 1999). C'est d'ailleurs par l'identification au personnage que l'enfant apprend à mettre des mots sur ce qu'il vit et sur ses sentiments, qu'il développe son empathie en apprenant à se mettre à la place de l'autre et qu'il découvre des façons de surmonter des obstacles semblables à ceux vécus par le personnage principal (Dufour, 1993). Cette représentation symbolique de ce que vit l'enfant lui permet de reconnaître son expérience personnelle pour ainsi évacuer les émotions qui y sont rattachées (Bettelheim, 1976). Selon Thériault et Lavoie (2004), les livres deviennent alors un miroir « où l'enfant se découvre à partir de l'histoire des autres » (p.84).

L'utilisation de la littérature pour soutenir l'individu dans la résolution de problèmes auxquels il est confrontés et pour faire face à des changements ou à des bouleversements personnels est répandue : c'est ce que l'on appelle la bibliothérapie (Prater, Johnstun, Dyches et Johnstun, 2006). En milieu scolaire, elle est utilisée pour soutenir les élèves qui présentent des difficultés de

comportement (Johnson, Wan, Templeton, Graham et Sattler, 2000 ; Verden, 2005 ; Shechtman, 2006) ou affectives (Shinn, 2007), de même que pour les aider à surmonter des obstacles, tel un deuil (Corr, 2004) ou le divorce des parents (Mo, 2007). Plusieurs chercheurs se sont également penchés sur l'utilisation des histoires séquentielles pour enseigner les règles sociales à des élèves atteints d'autisme (Rogers et Myles, 2001 ; Kuoch et Mirenda, 2003 ; Reynhout et Carter, 2006). Si la littérature d'enfance permet d'intervenir auprès d'élèves en difficulté, elle sert également à prévenir l'apparition de problèmes en soutenant le développement des enfants et en leur offrant des outils pour mieux faire face aux défis du quotidien.

D'autre part, de plus en plus d'auteurs s'intéressent à l'utilisation de la littérature d'enfance comme ressource pédagogique en classe. Ainsi, pour Giasson (1995), les connaissances de l'enseignante sur cette littérature sont essentielles pour bien intégrer le livre dans la classe et pour lui laisser la place qui lui revient. Pour McNamee et Mercurio (2007), la lecture aux élèves permet de lancer des discussions en offrant une référence commune à la classe. La littérature permet également d'offrir des modèles positifs aux élèves qu'ils pourront reproduire. Morin, Parent et Montésinos-Gelet (2006), quant à eux, proposent une approche centrée sur le livre en classe primaire. Leur étude confirme l'augmentation de la motivation et de l'intérêt des élèves pour les activités de lecture ainsi que des améliorations, tant au plan académique qu'au plan affectif, lorsque l'enseignement repose sur la littérature plutôt que sur des manuels de lecture. Comme le mentionne Nadon (2002), l'intégration de la littérature d'enfance en salle de classe est simple et efficace au plan pédagogique. Elle favorise le développement global de l'enfant tout en créant un contexte d'apprentissage authentique. L'enseignante qui privilégie la littérature comme ressource pédagogique en classe et comme moyen de prévention de difficultés sociales et affectives doit accorder une attention particulière à la qualité des livres qui sont proposés aux enfants et à la diversité des thématiques abordées :



*« Pour qu'une histoire accroche vraiment l'attention de l'enfant, il faut qu'elle le divertisse et qu'elle éveille sa curiosité. Mais, pour enrichir sa vie, il faut en outre qu'elle stimule son imagination ; qu'elle l'aide à développer son intelligence et à voir clair dans ses émotions ; qu'elle soit accordée à ses angoisses et à ses aspirations ; qu'elle lui fasse prendre conscience de ses difficultés, tout en lui suggérant des solutions aux problèmes qui le troublent. Bref, elle doit, en un seul et même temps, se mettre en accord avec tous les aspects de sa personnalité (...) en lui donnant par la même occasion confiance en lui et en son avenir » (Bettelheim, 1976 ; 17).*

### ***Le rôle de l'affectivité dans l'apprentissage***

Différentes études s'intéressent à l'influence de l'affectivité sur l'apprentissage, allant dans le sens de Fournier et Lécuyer (2006) qui considèrent que les performances intellectuelles sont intrinsèquement liées aux émotions. En effet, il a été maintes fois prouvé que l'attention, la mémorisation, la prise de décision et l'apprentissage en général sont influencés par le bagage affectif de l'enfant en contexte d'apprentissage (Bagdi et Vacca, 2005 ; Baudier et Céleste, 2005 ; Immordino-Yang et Damasio, 2007).

Selon Ladd, Birch et Buhs (1999), la qualité du climat de classe et les facteurs affectifs ont plus d'impact sur le succès académique des élèves au début de la scolarisation qu'en ont les facteurs cognitifs. De plus, McNamee et Mercurio (2007) constatent qu'un climat de classe chaleureux et positif contribue au sentiment de sécurité des élèves, aux relations positives avec les pairs et l'enseignante, ainsi qu'avec la matière et les règles de vie. De plus, le fait d'aimer l'école au début de la scolarisation facilite l'adaptation de l'élève (Ladd, Buhs et Seid, 2000) qui, elle, est déterminante pour la réussite scolaire (Cloutier, Gosselin et Tap, 2005).

D'autre part, l'intérêt de l'élève pour l'école et pour les activités d'apprentissage, ainsi qu'une vision positive quant à ces derniers, favorise la motivation (Archambault et Chouinard, 2003). Celle-ci amène l'enfant à s'engager dans son processus d'apprentissage et à persévérer devant les obstacles, favorisant ainsi l'acquisition de connaissances. Hamel, Blanchet et Martin (2001) identifient la qualité de la relation entre l'élève et l'enseignante comme une source d'influence importante en ce qui a trait à l'intérêt et à la motivation des élèves, de même que sur le respect des règles de vie de la classe. Cette relation enseignante-élève influence également l'adaptation au milieu scolaire et les résultats académiques (Hughes, Zhang, Hill, 2006).

Or, différentes études mentionnent que des difficultés au niveau du comportement de l'enfant affectent la qualité de la relation avec l'enseignante (Mantziopoulos, 2005). En effet, un enfant trop demandant rend l'enseignante moins disponible affectivement pour répondre à ses besoins. En milieu scolaire, les aspects affectif et social sont donc déterminants pour l'adaptation de l'enfant au groupe de pairs, mais également pour le soutien qu'il recevra des adultes qui l'entourent (Graziano, Reavis, Keane et Calkins, 2007).

### *Les objectifs spécifiques de l'étude*

Pour répondre à l'objectif général de la recherche qui est de « *Identifier des mesures à mettre en place afin de soutenir l'utilisation, par les enseignantes du préscolaire, de la littérature d'enfance comme moyen de favoriser le développement socio-affectif de leurs élèves* », les objectifs spécifiques de cette étude sont :

- ❖ d'identifier les éléments influençant l'utilisation de la littérature d'enfance comme moyen de favoriser le développement socio-affectif des élèves de la maternelle ;

- ❖ de déterminer les actions à poser pour soutenir l'utilisation de ce moyen d'intervention par les enseignantes du préscolaire.



Ce chapitre a permis d'expliciter les principaux concepts sur lesquels s'appuie cette recherche. Le développement de l'enfant d'âge préscolaire, l'intervention auprès de ce dernier, la lecture et la littérature d'enfance ainsi que le rôle de l'affectivité dans l'apprentissage ont été explicités. Les objectifs spécifiques de l'étude ont également été énoncés. Le prochain chapitre s'attardera aux considérations méthodologiques de ce travail de recherche.

## TROISIÈME CHAPITRE

### LA MÉTHODOLOGIE

*« La pensée qui n'est pas liée à l'accroissement de l'efficacité dans l'action et à la connaissance plus approfondie de soi et du monde dans lequel on vit, est défectueuse en tant que pensée. »*

John Dewey (1966 ; 187)

Le troisième chapitre présente la méthodologie privilégiée dans le cadre de cette étude. Dans un premier temps, les informations concernant le type de recherche retenu sont présentées. Puis, suivent celles concernant le déroulement de la recherche, les participantes à l'étude, la collecte de données, l'analyse et le traitement des données, et enfin, un court exposé des moyens mis en place pour répondre aux critères de scientificité.

#### *Le type de recherche*

Cette étude s'inscrit dans un paradigme interprétatif où « *la réalité est construite par les acteurs d'une situation* », où « *le savoir produit est intimement rattaché aux contextes à l'intérieur desquels il a été produit* », où la finalité de la recherche est de « *comprendre la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre* » et où le chercheur « *prétend ne pas pouvoir se dégager de ses valeurs* » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004 ; 115). Plus précisément, cette recherche se veut exploratoire, s'inscrit dans une logique de développement et s'insère dans la tradition de la recherche-action en visant une transformation sociale. La démarche retenue est connue, dans le monde de la recherche francophone, sous le terme *recherche appréciative*. Elle est privilégiée, dans le cadre de cette étude, pour sa capacité à produire des savoirs ancrés dans les forces du milieu, mais également à favoriser le réinvestissement de ces derniers dans la pratique. Peu utilisée jusqu'à maintenant au Québec, elle est considérée comme une des innovations les plus significatives en recherche-action

des dernières décennies (Bushe, 1995) et elle constitue une voie prometteuse en éducation.

### La recherche-action comme point de départ

Déjà, au début du XX<sup>e</sup> siècle, l'idée d'ancrer la connaissance dans l'expérience plutôt que dans la spéculation avait été proposée par le pédagogue John Dewey (Dolbec, 2003). À la fin des années 1940, Kurt Lewin reprend cette idée en introduisant une nouvelle méthodologie de recherche scientifique, la recherche-action, qui vise à transformer les réalités sociales en impliquant les sujets dans le processus de recherche, tout en produisant des connaissances concernant ces transformations. Il propose ainsi une avenue intéressante aux besoins concrets du monde des affaires de l'époque en favorisant le lien entre ce dernier et la recherche scientifique faite dans ce domaine :

*« We should consider action, research, and training as a triangle that should be kept together » (Lewin, 1948 ; 211).*

Selon Lewin, la science et l'action entretiennent une relation très étroite, la première servant à éduquer et à informer les pratiques sociales, tandis que la seconde fournit de précieuses informations à la recherche scientifique (Cooperrider et Srivastva, 1987). D'ailleurs, la recherche-action s'appuie sur l'idée que la recherche en sciences sociales appelle à la mise en place d'une méthodologie différente des méthodologies traditionnelles afin de mieux répondre aux caractéristiques propres à l'humain et au social comme objets d'études. De plus, comme le mentionne Dolbec (2003), la recherche-action diffère de la recherche traditionnelle sous plusieurs points : elle se caractérise par une subjectivité du chercheur plutôt que par son objectivité, elle est participative et elle vise la transférabilité plutôt que la généralisation des résultats. Elle peut être définie comme une méthodologie de recherche qui allie à la fois la théorie et la pratique, en favorisant une démarche de résolution de problèmes, dans un

processus participatif, afin de produire des connaissances pratiques et d'améliorer les conditions de vie des sujets à l'étude (Cooperrider et Srivastva, 1987 ; Lavoie, Marquis et Laurin, 1996 ; Dolbec, 2003 ; Dolbec et Clément, 2004 ; Reason et Bradbury, 2006).

La recherche-action est donc particulièrement adaptée en éducation puisque, par son caractère participatif et sa capacité à générer des connaissances qui tiennent compte des réalités du milieu, elle permet des changements réels dans la pratique des éducateurs (Dolbec, 2003), palliant ainsi au problème soulevé par de nombreuses études quant à « *la résistance des praticiens à adopter les solutions proposées par les chercheurs* » (Dolbec et Clément, 2004 ; 182).

#### De la recherche-action à la recherche appréciative

Une des caractéristiques fondamentales de la recherche-action est son orientation vers la résolution de problèmes. Cette vision laisse supposer que quelque chose est brisée au sein de l'organisation étudiée et qu'une aide extérieure pour pallier à cette lacune est requise. En s'orientant sur le problème, on réduit du coup la possibilité de générer de nouvelles théories et de nouvelles images de la réalité sociale (Ludema, Cooperrider et Barrett, 2006).

De plus, cette vision engendre de nouvelles difficultés : plusieurs chercheurs ont relevé que chercher les causes des lacunes dans les organisations amplifie celles-ci en mettant l'emphasis sur ce qui est inadéquat (Cooperrider et Srivastva, 1987 ; Stevenson, 2007) :

*« If we devote our attention to what is wrong with organizations and communities, we lose the ability to see and understand what gives life to organizations and to discover ways to sustain and enhance that life-giving potential »* (Ludema, Cooperrider et Barrett, 2006; 155).

Certains chercheurs ont également reproché à la recherche-action de s'attarder davantage à trouver des solutions aux problèmes qu'à produire des théories utiles. Ainsi, alors que l'objectif premier de la recherche-action était de permettre un meilleur équilibre entre la théorie et la pratique en recherche sociale, il semble que l'attention mise sur la production de connaissances pratiques ait créé un nouveau déséquilibre, cette fois au détriment de la théorie :

*« In its conventional form action-research has largely failed as an instrument for advancing social knowledge of consequence and has not, therefore, achieved its potential as a vehicle for human development an social-organizational transformation »* (Cooperrider et Srivastva, 1987 ; 130).

La recherche appréciative est donc née du désir de considérer les organisations comme des miracles à apprécier plutôt que comme des problèmes à solutionner (Bushe, 1995 ; Stevenson, 2007), du désir d'amoindrir le dualisme entre la théorie et la pratique en recherche-action en reconnaissant l'importance de chacun dans la production de connaissances, ainsi que du désir de renouer avec la vision originelle de la recherche-action proposée par Lewin (1948) où la recherche doit servir à construire un avenir plus démocratique, plus digne et empreint d'espoir :

*« (...) there is a need to re-awaken the imaginative spirit of action-research and that to do this we need a fundamentally different perspective toward our organizational world, one that admits to its uncertainties, ambiguities, mysteries, and unexplicable, miraculous nature »* (Cooperrider, Sorensen, Whitney et Yaeger, 2000; 92).

Non seulement la recherche appréciative constitue-t-elle un complément aux formes conventionnelles de recherche-action, mais elle s'inscrit également dans le prolongement de deux découvertes importantes. D'abord, les recherches de Carl Jung (1995) l'ont mené à la conclusion que les problèmes les plus importants sont

rarement solutionnés, mais plutôt grossis par l'intérêt qu'on leur porte. Puis, les recherches sur le cerveau (Kolb, 2008) ont démontré qu'il est plus productif de dire positivement ce qui est attendu de quelqu'un que de nommer ce qui n'est pas voulu. Ainsi, la recherche appréciative prend pour principe que si l'organisation existe, c'est qu'elle a des forces et elle vise à identifier les causes du succès en mettant l'emphasis sur les histoires positives de l'organisation et des gens qui la composent (Ludema, Cooperrider et Barrett, 2006).

### La recherche appréciative

*« Appreciative Inquiry is a constructive inquiry process that searches for everything that 'gives life' to organizations, communities, and larger human systems when they are most alive, effective, creative and healthy in their interconnected ecology of relationships. »*  
(Cooperrider et Avital, 2004; xii)

À la fin des années 1980, aux Etats-Unis, les travaux de David Cooperrider l'amènent à proposer une nouvelle approche de la recherche-action : la recherche appréciative. Comme la première, la recherche appréciative est une méthode participative qui prend racine dans l'expérience et est orientée vers l'action (Dolbec, 2003). Elle s'appuie sur le principe que tout système social a des images de lui-même qui influencent son développement et que, par conséquent, choisir d'orienter ces images de façon positive est une option intéressante pour favoriser le changement social (Bushe, 1995). Cette démarche de recherche s'inscrit dans une vision socio-rationaliste de la réalité. Selon ce paradigme, l'ordre social est fondamentalement instable et les phénomènes sociaux ont pour seule limite l'imagination. De plus, les sciences sociales y sont vues comme subjectives puisque inséparables des valeurs et de la culture du chercheur (Cooperrider et Srivastva, 1987).



La recherche appréciative s'appuie sur la capacité individuelle d'imaginer et de penser, ainsi que sur la capacité sociale de faire des choix conscients et d'évoluer culturellement (Cooperrider et Srivastva, 1987). Elle prend pour hypothèses que tout système social a des forces et des réussites ; que ce sur quoi nous portons notre attention et que le langage que nous utilisons créent notre réalité ; qu'une organisation peut être influencée par le type de question qu'on lui pose ; que la réalité se construit dans le présent ; qu'il y a plusieurs réalités possibles ; et que le futur est plus sécurisant s'il s'appuie sur le passé dans ce qu'il nous a apporté de meilleur (Preskill et Catsambas, 2006 ; Reed, 2007). D'autre part, la recherche appréciative s'appuie sur une conception de l'être humain comme étant grandement influencé par ses propres attentes ainsi que celles des autres (Reed, 2007). Elle s'insère donc dans la lignée des théories sur l'effet placebo, qui étudie l'influence des pensées sur le corps, ainsi que sur l'effet Pygmalion, qui évalue l'influence des attentes des gens sur leurs perceptions (Preskill et Catsambas, 2006).

Les auteurs (Cooperrider, Sorensen, Whitney et Yaeger, 2000 ; Preskill et Catsambas, 2006 ; Cooperrider et Whitney, 2007 ; Reed, 2007) reconnaissent généralement cinq principes fondateurs à cette démarche de recherche<sup>4</sup>. D'abord, il y a le principe constructiviste où l'organisation sociale est vue comme une construction de sens qu'il faut comprendre et où chacun construit sa propre réalité selon les choix qu'il fait et le langage qu'il utilise. Ensuite, il y a le principe de simultanéité où la recherche et le changement se font simultanément plutôt qu'en deux moments séparés. Puis, vient le principe poétique qui propose de concevoir l'organisation sociale comme un livre ouvert. Le principe d'anticipation, quant à lui, s'ancre dans le fait que l'image que l'on se fait du futur et le discours que l'on tient sur ce dernier engendrent notre avenir. Finalement, le principe positif stipule que beaucoup d'éléments positifs au niveau social et affectif, tel l'espoir,

---

<sup>4</sup> En général, la présentation de ces principes est assez stable d'un auteur à l'autre même si l'on peut remarquer une certaine évolution des concepts dans le temps.

l'inspiration et la camaraderie, sont nécessaires pour qu'un changement social soit effectif.

La recherche appréciative est un processus en quatre phases. Différentes appellations sont proposées pour chacune de celles-ci selon les auteurs, mais toutes réfèrent à des descriptions semblables (Cooperrider et Srivastva, 1987 ; Elliott, 1999 ; Ludema, Cooperrider et Barrett, 2006 ; Preskill et Catsambas, 2006 ; Stevenson, 2007 ; Cooperrider et Whitney, 2007 ; Reed, 2007). La première phase est celle de la *découverte*. Il s'agit pour le chercheur de rassembler les histoires positives des participants en lien avec la transformation recherchée. Pour ce, la question posée doit inconditionnellement être positive. Ceci permet d'identifier les forces en place, les éléments de réussites passés et actuels, d'apprécier le meilleur de ce qui existe déjà. En orientant les réflexions et les discussions sur ce qui va bien et sur les réussites, le chercheur favorise la participation et la motivation des sujets, en plus d'ouvrir la voie à de nouvelles possibilités en favorisant des discussions optimistes.

La seconde phase est celle du *rêve*. Elle consiste, lors d'entretiens collectifs, à se dégager des contraintes matérielles, financières ou autres propres à la réalité quotidienne pour visualiser un idéal commun à partir des succès du passé. Avec les discussions, de nouvelles façons de voir et de comprendre émergent. Les participants sont donc amenés à découvrir le potentiel du groupe ou de l'organisation en se basant sur les forces identifiées lors de la phase précédente et en surpassant la réalité présente.

Vient ensuite la phase de *décision* où le groupe est invité à trouver des moyens pour rendre la vision idéale, identifiée à la phase du rêve, applicable dans la réalité. Cette phase permet donc de faire le pont entre la phase de la découverte, ancrée dans l'expérience, et celle du rêve, qui en est déconnectée. Les participants sont donc amenés à concevoir ensemble de nouvelles structures, de nouveaux projets, à

se donner de nouvelles orientations, à planifier et à prioriser ce qui pourrait bien fonctionner, autant à court qu'à long terme.

Finalement, la phase du *déploiement* permet de passer à l'action, d'innover en se basant sur le consensus établi à la phase de la décision. Il s'agit donc de la phase d'implantation où les participants sont invités à recréer, dans leur pratique, l'idéal commun du groupe.

Selon Cooperrider et Srivastva (1987), la recherche appréciative prend tout son sens grâce aux différents types de savoirs produits lors des quatre phases. La phase de la découverte permet d'identifier des savoirs socio-rationnels, donc scientifiques. La phase du rêve produit des savoirs appréciatifs des forces et des réussites du système social étudié, donc des savoirs métaphysiques<sup>5</sup>. La phase de la décision fournit un savoir normatif puisqu'elle propose des savoirs pratiques. Pour ce qui est de la phase de déploiement, elle devient une recherche-action bien informée, ancrée dans la connaissance, et produit donc un savoir pragmatique.

D'autre part, le potentiel de la recherche appréciative en recherche sociale est reconnu par de nombreux auteurs. Whitney et Schau (1998) mentionnent qu'en se basant sur le meilleur des gens, cette démarche de recherche laisse les lacunes au passé et offre un processus positif qui aide l'organisation à grandir et à se développer. Bushe (1995) lui reconnaît la capacité d'amener le groupe à actualiser lui-même ses valeurs, à découvrir ses forces vitales afin de le mener à des performances supérieures. Reed (2007) considère que le fait de poser des questions positives encourage les comportements positifs. En bref, c'est en engageant les participants dans le processus de création du futur et en s'appuyant, pour ce faire, sur les forces en place et les réussites passées que la recherche appréciative réduit considérablement la résistance au changement, favorise la coopération au sein du groupe, stimule l'espoir, la participation, l'enthousiasme et

---

<sup>5</sup> Le terme *métaphysique* réfère aux connaissances en lien avec la conduite humaine en général, tel que proposé par l'existentialisme (Larousse, 2001).

la motivation, favorise la communication et promeut les relations égalitaires (Elliott, 1999 ; Ludema, Cooperrider et Barrett, 2006 ; Whitney, Cooperrider, Garrison et Moore, 2007).

Par ailleurs, en ayant comme valeurs fondamentales l'émancipation et l'épanouissement des sujets, il est certain que la recherche appréciative attire certaines critiques du milieu scientifique. En effet, dû à son orientation exclusive vers le positif, plusieurs la perçoivent comme une démarche naïve et idéaliste qui nie les problèmes plutôt que de leur proposer des solutions (Elliott, 1999 ; Stevenson, 2007 ; Preskill et Catsambas, 2006). Pour pallier à cette difficulté, la présente étude s'appuie sur des expériences concrètes vécues par des enseignantes du préscolaire qui utilisent déjà la littérature d'enfance pour favoriser le développement socio-affectif de leurs élèves. En s'ancrant dans la pratique, les données recueillies doivent donc tenir compte des contraintes propres au milieu. D'autre part, Bushe (2000) mentionne que la recherche appréciative n'ignore pas les problèmes, mais qu'elle propose plutôt de créer le changement en portant l'attention sur ce qui est désiré plutôt que sur les difficultés :

*« Just as we cannot prove the proposition that organizing is a problem to be solved, so, too, we cannot prove in any rational, analytical, or empirical way that organizing is a miracle to be embraced. Each stance represents a commitment – a core conviction so to speak – which is given to each of us as a choice »* (Cooperrider, Sorensen, Whitney et Yaeger, 2000 ; 92).

### La recherche appréciative en éducation

La recherche appréciative est de plus en plus reconnue pour sa pertinence en recherche sociale. En éducation, elle rejoint la vision de John Dewey (1975) qui proposait de concevoir les théories de l'apprentissage sous un angle pragmatique afin de rejoindre la véritable nature de l'intelligence (Cooperrider et Avital, 2004).

Depuis les années 1990, de plus en plus de chercheurs en éducation reconnaissent le potentiel de la recherche appréciative. En effet, en favorisant la motivation du personnel, son engagement et une vision positive du milieu scolaire, cette approche permet de réduire la résistance au changement dans les pratiques pédagogiques. On la retrouve dans des études touchant des thèmes aussi variés que l'enseignement et la gestion de classe (Yballe et O'Conner, 2000 ; Lander, 2002 ; Doveston et Keenaghan, 2006), la formation des adultes (Lehner et Ruona, 2004), la formation continue (Tennant et Anderson, 1997), l'évaluation (Lander, 2000 ; Christie, 2006), les réformes scolaires (Ryan, Soven, Smither, Sullivan et VanBuskirk, 1999) et l'administration scolaire (Preziosi et Gooden, 2002 ; Markova et Holland, 2005), pour ne nommer que ceux-là.

Inspirés des principes prônés par la recherche appréciative et rejoignant la pédagogie nouvelle sous plusieurs aspects, le monde de l'éducation voit également apparaître une nouvelle forme de pédagogie : la *pédagogie appréciative*. Celle-ci a pour valeurs centrales l'apprentissage par l'expérience, l'orientation vers le succès, la coopération et le processus dialogique comme outil de construction de connaissances. De plus, elle rejoint un des concepts centraux proposés par Abraham Maslow (1976), l'accomplissement de soi, ou *self-actualization*, en prônant la réalisation des rêves. Yballe et O'Conner (2004) relève les principaux bénéfices, pour les étudiants comme pour les enseignants, de cette nouvelle vision éducative :

*« For the student, these applications have led to more energized and sustained interactions, an increase in positive attitudes towards other students and the professor, more relevant and personally meaningful concepts, and a fuller and more hopeful view of the future. For the professor, a deeper engagement with the students and their stories leads to stronger connection with the values, concepts and models of the course » (p. 171).*

La présente étude s'inscrit en recherche appréciative. Cette démarche a été retenue, entre autres, pour sa capacité à produire des savoirs ancrés dans les forces du milieu, à réduire la résistance au changement et à favoriser le réinvestissement des nouvelles connaissances dans la pratique. Les prochaines sections de ce chapitre démontrent en quoi la recherche appréciative a servi d'assise à cette étude.

### *Le déroulement de la recherche*

La présente recherche s'est déroulée en trois temps. Dans un premier temps, quatre enseignantes du préscolaire ont été rencontrées de décembre 2007 à mai 2008 pour des entrevues semi-dirigées individuelles. Lors de ces dernières, des données concernant les phases de découverte et de rêve ont été collectées. Puis, dans un deuxième temps, un entretien collectif rassemblant trois enseignantes du préscolaire a eu lieu en mai 2008. Cet entretien comportait trois parties, soit la phase de découverte, la phase de rêve et la phase de décision. Finalement, dans un troisième temps, le partage des résultats avec les participantes à l'été 2008 a permis, d'une part, de valider l'interprétation des résultats et, d'autre part, de communiquer les résultats obtenus afin que les participantes puissent initier la phase de déploiement dans leur pratique, de manière autonome, en prenant appui sur le consensus auquel elles sont arrivées lors de la phase de décision. En effet, étant donné les contraintes de temps et de ressources propres à des études universitaires de deuxième cycle, il n'a pas été possible de mettre en place la phase de déploiement, consistant à implanter sur le terrain l'idéal commun identifié par le groupe, cette dernière étape pouvant faire l'objet d'un projet de recherche en elle-même.

### *Les participantes à cette étude*

Cinq enseignantes au préscolaire ont participé à cette étude. Toutes habitent la région de la Mauricie et elles se répartissent dans deux commissions scolaires, soit

Chemin-du-Roy, dont le siège social est à Trois-Rivières, et De la Riveraine, située à Nicolet. Elles ont été recrutées sur une base volontaire et répondent toutes aux deux critères de sélection retenus, soit « *avoir un minimum de trois années d'expérience comme enseignante au préscolaire* », afin de favoriser la présence d'expériences positives riches, et « *démontrer un intérêt pour le sujet d'étude dans sa pratique* ».

Le recrutement des participantes a constitué une des difficultés majeures de cette étude. En effet, la majorité des enseignantes contactées avaient peu de disponibilité, d'où la nécessité de couvrir deux commissions scolaires. De plus, l'entretien collectif présentant moins de flexibilité quant à l'horaire, puisque devant convenir à tous, a grandement influencé l'intérêt à participé à ce dernier, ce qui explique qu'il y ait seulement eu trois participantes à l'entretien collectif, la quatrième ayant dû se retirer pour cause de maladie.

#### La présentation des sujets<sup>6</sup>

Afin de faciliter la lecture de ce chapitre et des suivants, les participantes sont introduites ici sur la base de leurs principales caractéristiques, soit leur formation et leur expérience ; le tableau 1 présente une synthèse de ces informations. Au chapitre suivant, un portrait de chaque participante viendra compléter cette section en offrant un résumé des propos de chacune.

Karine a complété un baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire. Elle a également commencé une maîtrise en gestion scolaire dans le but d'éventuellement s'orienter vers la direction d'école. Durant sa formation universitaire, elle a suivi différents cours portant sur la littérature d'enfance, le développement socio-affectif et la psychologie. Elle a également suivi quelques formations offertes par sa commission scolaire en lien avec ces mêmes sujets. Karine enseigne depuis quatorze ans et a également travaillé en milieu de garde.

---

<sup>6</sup> Les prénoms des participantes ont été changés afin de respecter l'entente de confidentialité.

Lucie a poursuivi des études universitaires en adaptation scolaire. Après plusieurs années dans ce domaine, elle a décidé de passer à la maternelle dans le but de prévenir d'éventuels problèmes d'adaptation chez les enfants, ce qui l'a amené à compléter cinq cours portant sur l'éducation préscolaire. Son baccalauréat étant fortement orienté vers la psychologie et le développement socio-affectif, elle a privilégié des formations en lien avec le comportement des élèves offertes par sa commission scolaire où elle enseigne depuis trente et un ans. Lucie a également été chercheure associée en adaptation scolaire, ce qui lui a permis de concevoir du matériel informatique en lien avec la langue française afin d'aider des élèves atteints d'handicaps physiques à communiquer.

Julianne a complété un baccalauréat en enfance adapté avec une spécialité pour la dynamique de groupe. Elle cumule plus de trente années d'expérience avec les enfants, dont onze au préscolaire. Elle a également suivi des formations en danse et en philosophie pour enfants<sup>7</sup>, qui utilisent toutes deux la littérature d'enfance.

La formation universitaire de Nathalie en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire lui a permis de privilégier des cours en littérature d'enfance comme cours complémentaires et d'ainsi rejoindre sa passion. En début de carrière, elle a animé des activités de lecture dans les écoles et elle a également mis sur pied un projet d'animation de lecture pour les bibliothèques de sa région. Elle travaille au préscolaire depuis dix-sept ans et elle a suivi différentes formations, offertes par sa commission scolaire, portant sur la lecture d'histoire, la littérature d'enfance et le développement socio-affectif.

Finalement, Rachel a complété un baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire. Elle enseigne depuis environ vingt ans et son

---

<sup>7</sup> La philosophie pour enfants consiste en une pratique éducative visant le développement de la pensée réflexive, critique et créatrice chez les enfants. Cette approche s'appuie sur la littérature d'enfance qui, par les problématiques rencontrées par les personnages, suscite les échanges, les questionnements et les réflexions du groupe d'enfants afin de permettre la rencontre des points de vue (Lipman, 1995).



expérience est majoritairement au préscolaire. Elle a également eu un service de garde à la maison durant quelques années et, en lien avec cette expérience, a suivi différents cours sur le développement socio-affectif des enfants d'âge préscolaire.

**Tableau 1 : Caractéristiques des participantes**

<i>Participante</i>	<i>Formation</i>	<i>Expérience</i>
Karine	Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire.  Diverses formations en lien avec la littérature d'enfance et le développement socio-affectif.	Elle enseigne depuis 14 ans.  Elle a travaillé en garderie.
Lucie	Baccalauréat en adaptation scolaire, suivi de cours d'appoint sur l'enseignement au préscolaire.  Plusieurs formations en lien avec le comportement des enfants.	Elle enseigne depuis 31 ans.  Elle a été chercheure associée en adaptation scolaire pour concevoir du matériel en français.
Julianne	Baccalauréat en enfance adaptée.  Différentes formations en danse et en philosophie pour enfants qui recourent aux histoires.	Elle enseigne depuis 30 ans.
Nathalie	Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire.  Plusieurs formations sur la lecture d'histoire, la littérature d'enfance et le développement socio-affectif.	Elle enseigne depuis 17 ans.  Elle a animé des activités de lecture dans les écoles et a parti un projet d'animation de lecture dans les bibliothèques.
Rachel	Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire.  Elle a suivi des formations sur le développement socio-affectif.	Elle enseigne depuis 20 ans.  Elle a eu un service de garde à la maison.

### *La collecte de données*

Deux instruments de collecte de données complémentaires ont été privilégiés dans le cadre de cette étude, afin de recueillir à la fois des informations approfondies sur le plan individuel et des informations concernant les significations sociales et collectives (Duchesne et Haegel, 2005), soit l'entrevue semi-dirigée et l'entretien collectif.

#### L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée est un instrument de collecte de données qui favorise une compréhension globale d'un phénomène en permettant de saisir le sens que le sujet donne à sa réalité, dans une perspective interprétative et constructiviste de la recherche (Savoie-Zajc, 2003). Pour ces raisons, elle est tout à fait adaptée à la recherche appréciative, particulièrement à la phase de découverte où le chercheur tente d'identifier les facteurs de réussites passées et actuelles à partir d'histoires positives en lien avec son sujet de recherche.

Savoie-Zajc (2003) définit l'entrevue semi-dirigée comme « (...) *une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. (...) Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé* » (p.296). Cet instrument permet donc un contact personnel avec le sujet qui est en mesure de rendre compte des sentiments, des intentions et des pensées vécus lors de son expérience. La souplesse de cet outil favorise la richesse des données en offrant un accès privilégié à l'expérience de l'individu et en permettant de valider le sens des données avec le sujet (Savoie-Zajc, 2003). En privilégiant cet instrument de collecte, le chercheur doit s'assurer de posséder les compétences affectives, professionnelles et techniques nécessaires puisque la relation avec le sujet et l'attitude de l'intervieweur sont primordiales à la qualité des données recueillies.

Le recours à l'entrevue semi-dirigée dans le cadre de cette étude se justifie, entre autres, par son adaptabilité au contexte de la recherche appréciative, notamment lors de la phase de découverte. Elle fournit également des informations de base favorisant la préparation de l'entretien collectif, en plus de jouer un rôle complémentaire à cet outil en fournissant des informations détaillées sur l'expérience individuelle. Elle permet de recueillir des données subjectives, propres au type de recherche retenu pour cette étude.

Karine, Lucie, Nathalie et Rachel ont participé aux entrevues semi-dirigées. Elles se sont déroulées de manière individuelle et se sont échelonnées entre décembre 2007 et mai 2008. La durée des entrevues a varié de vingt-cinq à soixante-cinq minutes et elles ont toutes eu lieu dans la classe de l'enseignante interviewée, sauf pour Nathalie qui a préféré se rendre à la demeure de la chercheure. L'appendice B présente le guide d'entrevue utilisé lors de ces rencontres, ces dernières abordant la description d'une expérience positive en lien avec l'utilisation de la littérature d'enfance pour favoriser le développement socio-affectif des élèves. Les données recueillies sont de l'ordre du qualitatif et, concernant la phase de découverte, les thématiques abordées sont le contexte de cette expérience positive, ainsi que l'identification des forces et des conditions de succès de celle-ci. En ce qui a trait à la phase de rêve, chaque participante a été invitée à identifier d'un à trois souhaits pour le futur en lien avec le sujet de recherche.

### L'entretien collectif<sup>8</sup>

En recherche appréciative, il est important d'arriver à un consensus entre les participants lors des phases de rêves et de décision, d'où la pertinence de recourir à l'entretien collectif. Cet instrument de collecte permet de comprendre les façons de penser des participants ainsi que ce qui les pousse à agir (Geoffrion, 2003), objet principal de la présente étude. Il permet également de constituer un corpus

---

<sup>8</sup> Les entretiens collectifs sont aussi connus sous le nom de groupe de discussion, *focus group* ou entretien de groupe. Duchesne et Haegel (2005) considèrent toutefois que le terme « *entretien collectif* » est plus inclusif.

qui est le produit d'interactions sociales pour ainsi saisir le sens partagé par les participants (Duchesne et Haegel, 2005). De plus, en favorisant le travail de groupe, ce mode de collecte de données rejoint les principes fondateurs de la recherche appréciative qui vise le développement du plein potentiel personnel et social.

L'entretien collectif se définit comme « *une technique de collecte d'informations utilisée le plus souvent auprès de groupes restreints, généralement en concomitance avec d'autres instruments : entretien individuel, questionnaire, observation participante, et autres* » (Boutin, 2007 ; 18). Il permet de comprendre l'expérience individuelle, tant sous l'angle des sentiments vécus que des façons de penser et d'agir ou des perceptions et de l'analyse d'un contexte, tout en recréant un milieu social où les interactions peuvent engendrer de nouvelles réflexions, de nouvelles réactions qui, elles aussi, peuvent être soumises à l'analyse (Geoffrion, 2003). Les principales limites de l'entretien collectif concernent la dynamique de groupe et l'animation lors des échanges. L'influence de ces dernières sur la participation des sujets apporte un biais dont le chercheur doit tenir compte. Pour ce, une planification rigoureuse du guide d'entretien et de la constitution des groupes, ainsi que de bonnes habiletés d'animation, sont essentielles.

Si les auteurs s'entendent pour dire que le nombre idéal de participants à un entretien de groupe se situe généralement entre cinq et douze personnes (Geoffrion, 2003 ; Duchesne et Haegel, 2005 ; Boutin, 2007), afin d'avoir à la fois assez de sujets pour favoriser les interactions et assez peu pour faciliter la gestion de la discussion, Boutin (2007) mentionne quant à lui que les inconvénients propres à un groupe plus restreint pourraient être compensés par le soin de l'animateur à éviter l'écueil de tomber dans une simple conversation et qu'un groupe restreint aurait même l'avantage de faciliter l'approfondissement du sujet à l'étude. Étant donné les difficultés rencontrées lors du recrutement citées plus haut, le déroulement de l'entretien collectif s'est déroulé en gardant à l'esprit cette mise en garde.

Dans le cadre de cette étude, Julianne, Nathalie et Rachel ont participé à l'entretien collectif, Karine ayant dû se retirer pour cause de maladie. Animé par la chercheure, l'entretien a eu lieu dans un local de l'Université du Québec à Trois-Rivières en mai 2008, suite aux entrevues semi-dirigées, pour une durée approximative de deux heures quinze minutes. Les données recueillies sont de l'ordre du qualitatif et concernent les phases de découverte, de rêve et de décision. L'appendice C présente le guide d'entretien collectif utilisé pour cette rencontre. Lors de celle-ci, les participantes ont été invitées à décrire une expérience positive, en lien avec l'utilisation de la littérature d'enfance pour favoriser le développement socio-affectif, en s'attardant à identifier, pour la phase de découverte, le contexte, les répercussions et les forces de cette expérience, ainsi que l'intérêt de ce moyen d'intervention. En ce qui a trait à la phase de rêve, les participantes ont construit un idéal commun en formulant des souhaits pour le futur en lien avec le sujet, puis en identifiant le contexte idéal et les actions à poser pour soutenir l'utilisation de ce moyen d'intervention. Finalement, pour la phase de décision, le groupe est arrivé à un consensus sur les actions à privilégier, et ce en formulant des énoncés et en les classant par ordre de priorité.

### *Le traitement et l'analyse des données*

Les données recueillies lors des entrevues semi-dirigées et de l'entretien collectif ont été analysées à l'aide de grilles d'analyse thématique issues de l'examen des écrits et des termes émergents. L'analyse des données a porté à la fois sur l'identification des conditions de succès des expériences racontées, sur la construction du rêve collectif, sur les processus de prise de décisions ainsi que sur les résultats obtenus.

#### L'analyse thématique

La grille d'analyse thématique a servi à l'analyse des données recueillies lors de cette étude. Paillé (1996) la définit comme un procédé systématique de repérage et

d'analyse des thèmes abordés dans un corpus. Cet outil d'analyse comporte deux fonctions principales, soit « *de relever tous les thèmes pertinents, en lien avec les objectifs de la recherche, à l'intérieur du matériau à l'étude* » et de « *documenter l'importance de certains thèmes au sein de l'ensemble thématique* » (Paillé et Mucchielli, 2005 ; 124). La démarche de thématisation peut être continue ou séquentielle. Dans le premier cas, les thèmes sont relevés au fil de l'analyse du corpus et l'arbre thématique est construit tout au long de la recherche. Dans le cadre de cette étude, la thématisation séquentielle a été retenue pour son caractère uniforme : une grille d'analyse thématique a été constituée à partir des thèmes émergents et celle-ci a ensuite été appliquée au corpus. De plus, un examen discursif des thèmes a permis de passer d'une logique classificatoire, propre à l'analyse thématique, à une logique interprétative (Paillé, 1996). Le tableau 2 présente la grille d'analyse utilisée pour les entrevues.

**Tableau 2 : Grille d'analyse des entrevues**

<i>Thèmes</i>	<i>Catégories</i>	<i>Définitions<sup>9</sup></i>
EXPÉRIENCE POSITIVE Description de l'expérience		Contexte et déroulement de l'expérience (P.D.)
Sentiments vécus lors de l'expérience	Par les élèves	Sentiments vécus pendant et suite à l'expérience (P.D.)
	Par l'enseignante	
Répercussions de l'expérience	Liées aux élèves	Effets de cette expérience sur les élèves, sur l'enseignante et sur la dynamique de la classe: résultats et changements concrets ou perçus (P.D.)
	Liées à l'enseignante	
	Liées à la dynamique de la classe	

<sup>9</sup> P.D. signifie phase de découverte ; P.R. signifie phase de rêve ; P.Déc. signifie phase de décision.

Tableau 2 : Grille d'analyse des entrevues (suite)

<i>Thèmes</i>	<i>Catégories</i>	<i>Définitions</i>
CONDITIONS DE SUCCÈS DE L'EXPÉRIENCE Forces	Des élèves	Forces en place qui ont influencé positivement cette expérience (P.D.)
	De l'enseignante	
	Du milieu	
	De l'activité	
Valeurs	De l'enseignante	Valeurs propres au contexte où s'est déroulée l'expérience (P.D.)
	Du milieu	
Motivations	Des élèves	Motivations initiales et motivations suscitées par cette expérience (P.D.)
	De l'enseignante	
APPRÉCIATION DE LA LITTÉRATURE COMME MOYEN DE FAVORISER LE DÉV. SOCIO- AFFECTIF Intérêt de ce moyen d'intervention	Au plan pédagogique	Avantages, effets positifs et appréciation de ce moyen d'intervention (P.D.)
	Au plan de la motivation scolaire	
	Au plan personnel	
SOUHAITS POUR LE FUTUR	En lien avec la vie de classe	Ce que l'enseignante souhaite quant à l'utilisation de cet outil et du soutien à l'utilisation de ce dernier (P.R.)
	En lien avec la vie de famille	
	En lien avec des projets personnels	
	En lien avec le monde littéraire	
CE QU'IL FAUT RETENIR DE L'ENTREVUE		Ce que l'enseignante veut que l'on retienne de ses propos

Pour faire suite au tableau précédent, le tableau 3 présente la grille ayant servi à l'analyse de l'entretien collectif.

**Tableau 3 : Grille d'analyse de l'entretien collectif**

<i>Thèmes</i>	<i>Catégories</i>	<i>Définitions<sup>10</sup></i>
EXPÉRIENCE POSITIVE Description de l'expérience		Contexte et déroulement de l'expérience (P.D.)
Répercussions de l'expérience	Liées aux élèves	Effets de cette expérience sur les élèves, sur l'enseignante et sur la dynamique de la classe: résultats et changements concrets ou perçus (P.D.)
	Liées à l'enseignante	
	Liées à la dynamique de la classe	
CONDITIONS DE SUCCÈS DE L'EXPÉRIENCE Forces	Des élèves	Forces en place qui ont influencé positivement cette expérience (P.D.)
	De l'enseignante	
	Du milieu	
	De l'activité	
APPRÉCIATION DE LA LITTÉRATURE COMME MOYEN DE FAVORISER LE DÉV. SOCIO-AFFECTIF Intérêt de ce moyen d'intervention	Au plan pédagogique	Avantages, effets positifs et appréciation de ce moyen d'intervention (P.D.)
	Au plan de la motivation scolaire	
	Au plan personnel	
CONSTRUCTION D'UN IDÉAL COMMUN Souhaits pour le futur	En lien avec la vie de classe	Ce que l'enseignante souhaite quant à l'utilisation de cet outil et du soutien à l'utilisation de ce dernier (P.R.)
	En lien avec la vie de famille	
	En lien avec des projets personnels	
	En lien avec le monde littéraire	

<sup>10</sup> P.D. signifie phase de découverte ; P.R. signifie phase de rêve ; P.Déc. signifie phase de décision.



Tableau 3 : Grille d'analyse de l'entretien collectif (suite)

<i>Thèmes</i>	<i>Catégories</i>	<i>Définitions</i>
Contexte idéal	En lien avec la classe	Ce que les enseignantes considèrent comme un contexte idéal au soutien et à l'utilisation de cet outil (P.R.)
	En lien avec la formation des enseignantes	
	En lien avec les familles	
	En lien avec le quartier et l'école	
	En lien avec le monde littéraire	
	En lien avec la société en général	
Actions à poser	En lien avec la classe	Ce que les enseignantes considèrent comme les actions idéales à privilégier pour soutenir cet outil et favoriser son utilisation (P.R.)
	En lien avec la formation des enseignantes	
	En lien avec les familles	
	En lien avec le quartier et l'école	
	En lien avec le monde littéraire	
	En lien avec la société en général	
CONSENSUS SUR LES ACTIONS À PRIVILÉGIER		
Idées		Idées proposées par les participantes (P.Déc.)
Énoncés		Énoncés formulés par les participantes (P.Déc.)
Priorités		Ordre de priorité privilégié par les participantes (P.Déc.)

En ce qui a trait au système de codage, l'écoute audio a été privilégiée de manière à centrer l'attention sur les propos des sujets plutôt que sur leur interprétation. De même, étant donné le caractère semi-dirigée des entrevues et de l'entretien collectif et du grand intérêt des participantes pour la littérature d'enfance, plusieurs extraits ne concernaient pas directement le sujet de recherche, par exemple lorsque ces dernières se référaient à un livre dont elles racontaient l'histoire pour bien situer la chercheuse. Afin de ne pas alourdir inutilement la transcription et l'analyse, celle-ci a donc choisi de ne pas recourir aux verbatims, mais de transcrire plutôt le contenu des entrevues et de l'entretien directement dans les grilles d'analyse en indiquant pour chacun la référence temporelle de

l'enregistrement. Pour assurer la validité de l'analyse dans ce contexte, celle-ci a été confirmée par un pair qui s'est avéré être en accord avec la presque totalité de l'analyse préalablement faite par la chercheure.

Le tableau 4, de la page suivante, présente un court extrait d'une grille d'analyse d'entrevue complétée, soit celle de Nathalie.

**Tableau 4 : Extrait d'une grille d'analyse des entrevues**

<i>Thèmes</i>	<i>Catégories</i>	<i>Entrevue de Nathalie</i>	<i>Remarques</i>
Motivations	Élèves	Ont beaucoup d'outils pour se familiariser avec les livres, pour se les approprier, ce qui leur permet de devenir plus autonome, de moins dépendre de l'adulte même s'ils ne savent pas lire, de découvrir le plaisir de lire malgré cela (44:13 – 47:00).  C'est un moment de plaisir, ils aiment se faire raconter des histoires (32:05 – 32:17).	
	Enseignante	Adore la littérature d'enfance et les livres en général : elle adore raconter des histoires, elle aime ça au point que des fois elle pleure parce qu'elle embarque sérieusement dans le personnage. Ça la rend heureuse de raconter des histoires, elle aime vraiment ça. Elle se sent bien quand elle raconte des histoires (19:08 – 20:02).  « Ça les livres, c'est quelque chose de très précieux. (...) Mes livres c'est comme mes bébés. » (22:53 - 23:11)  « Des fois, les enfants sont peut-être pas autant fascinés, mais je me dis je me fais plaisir. Ils ont compris le message et je me suis fais plaisir. » (33:11 - 33:20)  « C'est ma passion les livres et j'adore lire, moi personnellement, et j'adore raconter des histoires. » (31:03 - 31:08)	

Le tableau 5, quant à lui, présente un extrait de la grille d'analyse de l'entretien collectif complétée.

**Tableau 5 : Extrait de la grille d'analyse d'entretien collectif**

<i>Thèmes</i>	<i>Catégories</i>	<i>Analyse : phase de découverte</i>
CONDITIONS DE SUCCÈS Forces	De l'enseignante	<p>Habiletés à raconter : « Puis votre manière de conter votre texte, ça devait être bien. Si ça les allume c'est que votre manière de le dire aussi ça va les chercher. » (Julianne, coll 18 :51 – 18 :59)</p> <p>Type d'intervention : « Souvent, moi aussi je vais commencer une histoire et là je dis : On n'a pas le temps de la terminer. Les enfants disent : Ah ! Non ! Mais là je leur dis : Vous allez pouvoir y penser pendant l'heure du midi. Qu'est-ce qui pourrait ce passer ? Ou des fois quand on revient des fois, à la détente, je les fais coucher et je leur demande : Qu'est-ce que vous pensez qui pourrait arriver ? Des fois je leur pose des questions, puis après on la lit, on va voir qui a raison. Ça fait travailler l'imaginaire comme quand nous autres on lit un roman. »(Nathalie, coll, 35 :53 – 36 :28)</p> <p>Capacité de l'enseignante à s'adapter: « Le texte était un petit peu lourd entre autres pour ce livre-là. Donc, il faut comme l'organiser. » (Rachel, coll, 19 :00 – 19 :04)</p> <p>Capacité de l'enseignante à tirer parti des livres sur le plan pédagogique : « Moi je ne lis pas, ou rarement, ou j'en lis mais c'est pas juste ça que je vais lire, des livres qui vont traiter d'une telle émotion. Je vais prendre tout genre de livre et il va y avoir tout genre d'émotion dedans. Et on va faire comme vous vous faites aussi, ils vont réutiliser l'expérience, que ce soit même un texte d'une chanson qu'on va apprendre (...) Ils vont réutiliser des expressions qui les ont marqué comme ça. Ou le courage, ou dans n'importe quel conte, on va aller chercher la force du conte, on va l'utiliser. comme on va aller chercher les bons mots de vocabulaire et on va les réutiliser dans notre langage de tous les jours. » (Julianne, coll, 27 :45 – 28 :47)</p>

### *Les critères de scientificité*

Dans un souci de rigueur scientifique, différentes décisions ont été prises afin d'assurer la scientificité de cette étude. D'abord, afin d'établir la crédibilité de la recherche, la chercheure a privilégié la triangulation des instruments en recourant à la fois aux entrevues semi-dirigées et à l'entretien collectif, les guides d'entrevue et d'entretien ayant également été validés par des pairs. La fiabilité, quant à elle, a été assurée par la triangulation du chercheur lors de l'analyse des résultats. Le journal de bord, témoin de l'évolution de la recherche ainsi que des réflexions et des décisions de la chercheure, a également permis une distanciation face aux présupposés de cette dernière. Enfin, suite à l'analyse des résultats, ceux-ci ont été soumis aux participantes pour fin de validation écologique (Pourtois et Desmet, 1988).



Ce chapitre a dressé un portrait de la méthodologie privilégiée dans le cadre de cette étude. Dans un premier temps, le type de recherche retenu, soit la recherche appréciative, a été présenté. Ont suivi les informations concernant le déroulement de la recherche, les participantes à l'étude, la collecte de données, le traitement et l'analyse, puis les critères de scientificité. Le prochain chapitre abordera la question des résultats de cette recherche.

## QUATRIÈME CHAPITRE

### LES RÉSULTATS

*« Alors moi je me dis, la littérature, si ça va bien chercher les cœurs,  
si on est capable de prendre les émotions des enfants et d'ouvrir  
leur petite fleur, et bien tous les apprentissages académiques,  
pédagogiques, après, ça va rentrer. Par affection, souvent par  
goût de nous faire plaisir et après pour se faire plaisir à eux-mêmes. »*

Lucie, extrait de l'entrevue individuelle

Les résultats obtenus suite aux entrevues et à l'entretien collectif avec les enseignantes du préscolaire sont présentés dans ce chapitre. Dans un premier temps, étant donné leur importance pour cette recherche, il est apparu essentiel de présenter les cinq participantes en traçant un portrait de chacune. Puis, les résultats concernant la phase de découverte sont présentés, suivi de ceux de la phase de rêve, puis de la phase de décision. Il est ensuite question de la nature des interactions entre les participantes lors de l'entretien collectif. La dernière partie de ce chapitre propose un rappel de l'objectif général de cette étude, soit *« Identifier des mesures à mettre en place afin de soutenir l'utilisation, par les enseignantes du préscolaire, de la littérature d'enfance comme moyen de favoriser le développement socio-affectif de leurs élèves »*, et des objectifs spécifiques, soit *« identifier les éléments influençant l'utilisation de la littérature d'enfance comme moyen de favoriser le développement socio-affectif des élèves de la maternelle »* et *« déterminer les actions à poser pour soutenir l'utilisation de ce moyen d'intervention par les enseignantes du préscolaire »*, ainsi qu'une synthèse des propos qui permettent de répondre à ces objectifs.

### *Un portrait des participantes*

Cinq enseignantes au préscolaire ont participé à cette étude : Karine et Lucie ont participé à l'entrevue individuelle ; Julianne a participé à l'entretien collectif ; Nathalie et Rachel ont collaboré à la fois à l'entrevue individuelle et à l'entretien collectif. Au total, la collecte des données s'est donc fait lors de quatre entrevues individuelles et d'un entretien collectif avec trois des participantes. Afin de favoriser la compréhension du lecteur, voici un court portrait de l'essentiel des propos de chacune des participantes à cette étude, les informations concernant la formation et l'expérience de ces dernières ayant déjà été présentées au chapitre précédent.

#### Karine : des livres pour mieux s'aimer

Pour Karine, les livres lui permettent de travailler l'identité et l'estime de soi avec les enfants. Par le biais des personnages, ils apprennent à reconnaître leur unicité en s'identifiant à certains qui présentent des caractéristiques communes avec eux, à se familiariser avec les différences pour ensuite reconnaître la leur. Cette enseignante favorise des activités et des projets qui visent la connaissance de soi et qui sont en lien avec les livres qu'elle présente aux enfants : *« J'aime ça voir comment mes élèves se perçoivent, parce que des fois je découvre des aspects que je ne connaissais peut-être pas d'eux autres »* (Karine, ind, 11:49 – 12:00<sup>11</sup>). Cette éducation au respect de la différence est d'autant plus importante pour elle que, socialement, ils seront confrontés toute leur vie à des gens différents. Le fait d'assister au cheminement des enfants qui apprennent à s'aimer et à s'accepter la touche profondément. Cette acceptation se fait aussi au niveau de la reconnaissance de la vie émotionnelle, par exemple, suite à la lecture d'un livre sur la peur, elle remarque : *« J'ai des petits garçons qui vont me dire qu'ils ne se sentent pas bien lorsqu'ils montent le mur d'escalade, parce que ça fait partie de*

---

<sup>11</sup> En ce qui a trait aux extraits d'entrevue, le système de repérage privilégié permet d'identifier le sujet, puis le type d'instrument de collecte (ind = entrevue individuelle, coll = entretien collectif), et enfin le moment du début et de la fin de l'extrait.

*notre trajet. Ils sont capables de me le dire. Et de ne pas avoir peur de faire rire d'eux autres »* (Karine, ind, 8:05 – 8:18). Pour Karine, les adultes qui entourent les enfants se doivent d'être à leur écoute et de mettre en place un contexte qui leur permet de s'exprimer : *« Ça n'a pas besoin d'être compliqué. C'est de faire parler les enfants, d'aller les chercher à partir d'un livre, d'une activité, d'une expérience »* (Karine, ind, 38:35 – 38:46).

#### Lucie : des livres pour créer des liens

L'expérience de Lucie en adaptation scolaire l'a mené à la conclusion que souvent, du moins à cette époque, les enfants en adaptation scolaire étaient ceux qui avaient échoué à répétition au régulier et qui avaient ainsi développé une relation négative à l'école qu'elle tâchait d'améliorer en laissant une grande place à l'affectivité et à l'attachement entre elle et les élèves. Après plusieurs années, elle a choisi de s'orienter vers le préscolaire en se disant que si la première expérience de l'école est bonne, cela risque d'allumer de petites lumières de souvenir pour le cas où ce serait plus froid ou plus difficile une autre année et ainsi prévenir d'éventuels problèmes d'adaptation scolaire. Son enseignement et l'utilisation qu'elle fait de la littérature d'enfance sont imprégnés de cette préoccupation pour la vie affective des élèves : *« Je pense que ce n'est pas seulement pour les enfants en adaptation scolaire, je pense que pour tous les humains, tous les enfants, s'il y a un lien affectif, tout s'apprend mieux après »* (Lucie, ind, 13:50 – 14:02). Les livres lui permettent de lancer des discussions et d'initier des activités sur ce qui rejoint les enfants, ce qu'ils chérissent et ce qui leur tient à cœur : *« Puis, je trouve que ça leur met, comme on dit, de l'eau au moulin, ça meuble leur esprit, ça les fait réfléchir et ça les amène à nous parler souvent de choses qui sont dans le livre et qu'ils ne seraient pas capables de nous dire si on n'avait pas quelque chose pour les démarrer »* (Lucie, ind, 12:37 – 12:51). Pour elle, le contact humain est à la base de l'enseignement et la littérature permet de renforcer ce lien entre l'enseignante et ses élèves : *« (...) avec la littérature jeunesse, je trouve*

*qu'il y a de belles histoires et qu'on serait bête de ne pas en profiter. Je me dis une journée sans histoire, c'est presque un ciel noir »* (Lucie, ind, 19:38 – 19:51).

#### Julianne : des livres pour mieux faire face à la vie

Julianne s'intéresse beaucoup à la philosophie pour enfants qu'elle intègre dans son enseignement par le biais de la littérature d'enfance. Celle-ci lui permet de toucher à différentes thématiques, de traiter de différentes émotions avec ses élèves, de réfléchir et de discuter suite aux lectures sur ces mêmes thématiques et émotions. Pour elle, les livres sont des outils qui nous aident à mieux faire face à la vie : *« C'est ça, ça allume le monde, le merveilleux, des enfants, mais de tout le monde. La littérature c'est ça que ça fait. Et ça nous aide à vivre »* (Julianne, coll, 36:39 – 36:50). L'utilisation qu'elle fait de la littérature d'enfance s'inscrit donc dans cette vision pédagogique où les enfants doivent être amenés à s'outiller face à leur quotidien. Pour Julianne, en plus des différentes thématiques traitées, le développement de l'imagination que favorisent les livres constitue un de ces outils indispensables pour mieux faire face aux événements : *« On parle d'imagination, mais c'est l'imagination qui nous sort de nos moindres petits problèmes qu'on a dans la vie. C'est l'imagination qui nous sort de nos difficultés de la vie »* (Julianne, coll, 37:41 – 37:58).

#### Nathalie : des livres pour le plaisir

La passion de Nathalie pour la lecture et la littérature d'enfance est contagieuse. Lorsqu'elle en parle, ses yeux s'illuminent, sa voix se transforme pour prendre celle des personnages qui la suivent dans son quotidien. Bouquiner fait partie de sa vie et déborde largement du cadre de son enseignement : *« C'est ma passion les livres et j'adore lire, moi personnellement. Et j'adore raconter des histoires »* (Nathalie, ind, 31:03 – 31:08). La littérature d'enfance est un outil important de son enseignement et, en ce sens, elle laisse de la place à l'horaire pour raconter au moins une histoire par jour : *« Avec les livres on peut tout faire. (...) Tout ce que*



*je fais dans la classe, souvent je suis partie d'un livre. C'est quoi ma mise en situation ? C'est mon livre. Ça pourrait toujours être ça, mais je vais aussi vers autres choses parce que les enfants doivent s'initier à autres choses aussi, mais je pourrais »* (Nathalie, ind, 58:18 – 58:48). Pour cette enseignante, donner le goût de lire aux enfants est une priorité puisqu'ils viennent à l'école pour apprendre à lire et à écrire : « (...) alors s'ils n'aiment pas les livres, ils partent de plus loin » (Nathalie, ind, 47:01 – 47:08).

#### Rachel : des livres pour se dire

Rachel, quant à elle, utilise la littérature d'enfance pour donner des mots aux enfants : des mots pour dire ce qu'ils ressentent, ce qu'ils veulent, ce qu'ils vivent, des mots pour mieux vivre ensemble. Elle parle entre autres d'un livre<sup>12</sup> qui différencie les sentiments positifs, les chaudoudoux, de ceux négatifs, les froids-piquants : « *C'est une autre façon de nommer ce que je sens. C'est peut-être encore difficile de dire j'ai de la peine, je suis déçue, ça me fâche, mais ça me fait un froid-piquant, on dirait que même si tu n'es pas capable d'identifier le sentiment, tu es capable de dire que ça ne va pas bien* » (Rachel, ind, 7:54 – 8:15). Pour elle, la littérature d'enfance est donc une bonne façon d'outiller les enfants pour la résolution de conflits, puisqu'ils sont alors davantage capables de nommer ce qu'ils ressentent plutôt que de faire de grosses colères ou d'en venir aux coups. Même si elle considère que la littérature d'enfance est un outil très riche au plan pédagogique, son appréciation de ce moyen d'intervention prend d'abord racine dans son amour pour les livres : « *C'est sûr qu'au départ, moi je suis quelqu'un qui aime les livres. (...) J'aime la littérature pour enfants. Donc, moi je m'en vais à la bibliothèque ou je m'en vais à la librairie et je peux passer un après-midi là, à regarder des livres et les trouver beaux. (...) Je reviens chez nous pour montrer mes achats. Mon chum me regarde et me demande pour qui je l'ai acheté celui-là, et finalement c'est pour moi. C'est ça que j'aime* » (Rachel, ind, 19:00 – 19:46).

---

<sup>12</sup> Steiner, C. (2004). *Le conte chaud et doux des chaudoudoux*. Paris : Dunod.

### Les participantes à cette étude : des livres pour enseigner

Au terme de cette présentation des participantes à la recherche, il apparaît important de souligner les similitudes entre ces dernières perçues par la chercheuse. En effet, même si la collecte de données ne permet pas de généraliser cette impression à l'ensemble des enseignantes du préscolaire utilisant la littérature d'enfance comme moyen d'intervention, il demeure que ces éléments constituent des pistes d'exploration qui pourraient être développées lors de futures recherches. Ainsi, les cinq participantes partagent un intérêt certain, voire une passion, pour la littérature d'enfance. De plus, elles considèrent comme faisant partie de leur responsabilité éducative de faire découvrir le plaisir qu'apportent les livres aux enfants et situent la lecture dans une perspective développementale. À cet effet, la littérature d'enfance constitue, à un degré différent pour chacune, une ressource pédagogique au cœur de leur enseignement. D'autre part, elles démontrent toutes une préoccupation réelle pour le bien-être de leurs élèves, considèrent comme faisant partie de leur tâche de les outiller pour mieux faire face à la vie et aux exigences de la scolarité, font preuve d'enthousiasme pour leur travail et, surtout, témoignent d'un authentique amour des enfants.

### *Les résultats concernant la phase de découverte*

En recherche appréciative, la phase de découverte consiste à rassembler les histoires positives des participants, en lien avec le sujet de recherche, dans le but d'identifier les forces en place, ainsi que les éléments de réussites passés et actuels. Dans le cadre de la présente étude, l'entrevue semi-dirigée et l'entretien collectif ont permis de recueillir les données concernant cette phase. Les résultats concernant chacun des thèmes de la grille d'analyse sont présentés ici.

### Sentiments vécus lors de l'expérience positive

Lors des entrevues, un premier thème a été retenu pour l'analyse, soit « *sentiments vécus lors de l'expérience* », qui se subdivise en deux catégories, les sentiments vécus par les élèves et ceux vécus par l'enseignante. Dû à des contraintes de temps, ce thème n'a pas été développé lors de l'entretien collectif.

Au niveau des sentiments des élèves, les quatre participantes interviewées mentionnent principalement des sentiments de plaisir chez les élèves. Ces sentiments sont perçus comme étant en lien avec leur intérêt pour les histoires en général : « *Les enfants ont aimé l'histoire, c'est un groupe qui aime beaucoup les contes, les histoires* » (Rachel, ind, 4:59 – 5:03) ou en lien avec le type d'activité qui a suivi la lecture : « *Ils étaient très heureux parce qu'ils partaient avec ça et qu'ils le donnaient tout de suite à la personne qu'ils aimaient la journée même. Tout le monde était content : c'était un cadeau du cœur en cœur* » (Lucie, ind, 10:17 – 10:26).

Pour ce qui est des sentiments vécus par l'enseignante, les participantes identifient le plaisir comme étant un élément important de leur expérience. Ce plaisir se rapporte autant au plaisir de raconter des histoires : « *Juste l'histoire, moi peu importe l'histoire, c'est souvent un beau moment. Donc, je me sens bien. C'est un moment qui est calme aussi, donc j'aime ça. Je me sens heureuse, je me sens bien* » (Rachel, ind, 5:08 – 5:28), qu'au plaisir de partager leur trouvailles littéraires avec les enfants : « *J'aurais aimé pouvoir dire c'est moi qui ai fait ces livres-là tellement je les trouve beaux, alors j'étais contente de partager ça avec les enfants* » (Nathalie, ind, 15:35 – 15:40).

La satisfaction<sup>13</sup> ressort également comme un élément central de ces expériences positives. Par exemple, Karine parle de sa satisfaction à voir les répercussions

---

<sup>13</sup> La chercheure distingue la satisfaction du plaisir par le fait que le bien-être ressenti résulte dans ce cas-ci du sentiment d'accomplissement de l'enseignante.

positives de son intervention pédagogique sur le bien-être des enfants et sur leur intégration dans le groupe : « *Moi, ce que j'aimais, c'est quand il était capable de virer une différence en sa faveur. C'est vraiment ces années-là où je voyais que j'avais atteint mon objectif. Je l'atteins toujours quelque part, mais là c'était flagrant* » (Karine, ind, 31:41 – 32:00). Pour Nathalie, cette satisfaction s'ancre dans le sentiment d'avoir déniché de véritables petits trésors du point de vue pédagogique, de présenter des livres aux enfants qui leur transmettent un message clair. Rachel, quant à elle, éprouve beaucoup de satisfaction à constater que les enfants intègrent les notions travaillées dans le quotidien de la classe parce que cela prouve l'atteinte de son objectif pédagogique : « *Je trouve ça toujours le fun quand un enfant va venir en me disant ça me fait un chaudoudoux* » (Rachel, ind, 3:20 – 3:25).

### Répercussions de l'expérience

Le thème « *répercussions de l'expérience* », qui se subdivise en trois catégories, soit les répercussions liées aux élèves, à l'enseignante et à la dynamique de la classe, a été développé lors des entrevues individuelles ainsi que lors de l'entretien collectif.

D'abord, en ce qui a trait aux répercussions de l'expérience sur les élèves, les participantes relèvent différents éléments qui vont du développement de comportements prosociaux, à une meilleure verbalisation de la vie émotionnelle, en passant par le développement de comportements de lecteur. En effet, Nathalie et Rachel remarquent qu'en s'identifiant au personnage principal, l'enfant a tendance à reproduire les comportements positifs proposés par celui-ci. De plus, comme le précise Karine, certains livres deviennent des outils pour faire face à la vie émotionnelle en permettant de reconnaître les émotions, mais également de les verbaliser. Cette verbalisation de la vie émotionnelle s'avère très utile pour favoriser la communication et la résolution de conflits : « *Des fois, il arrive des problèmes et je vois des enfants qui disent aux autres : Qu'est-ce qu'il aurait fait*

*Arc-en-ciel*<sup>14</sup>, en ? *Arc-en-ciel n'aimerait pas ça !* » (Nathalie, coll, 21:10 – 21:19). Les enfants réutilisent donc dans leur quotidien les concepts et les idées proposés par le livre et discutés en classe en transférant ces connaissances dans des contextes signifiants pour eux : « *Je racontais une histoire (...) et tout de suite quelqu'un me répond : Ça fait un froid-piquant, en ? J'ai dit : Ben oui !* » (Rachel, coll, 13:34 – 13:43). Ainsi, selon Rachel, ces expériences permettent aux enfants de faire de petits pas pour gagner de la maturité en étant davantage capables d'identifier leurs sentiments et de nommer ce qu'ils vivent.

D'autre part, dans son entrevue, Nathalie mentionne que les enfants, dans leur temps libre, prennent des livres et reproduisent les comportements de lecteur ou de raconteur. Lucie, quant à elle, indique que les livres permettent aux enfants de s'ouvrir à d'autres réalités que celle à laquelle ils sont habitués ou de confirmer la « normalité » de celle-ci en montrant que ce qui se fait à la maison, du point de vue affectif, se fait aussi ailleurs : « *Des petits garçons qui n'osaient pas me faire des câlins parce que c'est une affaire de fille, mais là ils ont vu que le grand, le papa lui-même faisait des câlins à sa maman, alors c'était une affaire de garçon aussi. Ça l'a amené des belles discussions et les enfants qui osaient moins s'essayaient un peu plus, de temps en temps* » (Lucie, ind, 16:38 - 16:51).

Pour ce qui est des répercussions de l'expérience liées à l'enseignante, le fait de pouvoir faire des interventions signifiantes auprès des enfants en utilisant le personnage principal comme modèle lors de conflits ou de comportements perturbateurs est la principale répercussion relevée, tant lors des entrevues que lors de l'entretien. « *Ça l'aide aux résolutions de problèmes. On peut intervenir en disant : Bon, t'as reçu un froid-piquant. Et là on peut partir sur d'autres choses. Dire qu'il y a une consigne, qu'il faut qu'il y ait un geste de réparation. Ça l'amène à ça. C'est comme une porte d'entrer à travailler autres choses* » (Nathalie, coll, 18:23 – 18:42).

---

<sup>14</sup> Pfister, M. (1997). *Arc-en-ciel, le plus poisson des océans*. Zurich : Nord-Sud.

En ce qui a trait à la dynamique de la classe, les participantes semblent toutes d'accord sur le fait que la littérature d'enfance comme moyen d'intervention sur le plan socio-affectif permet de donner une base commune à l'ensemble de la classe, que ce soit par le biais du personnage qui devient un modèle ou par le vocabulaire qui est par la suite réutilisé. C'est en quelque sorte une référence symbolique qui permet d'illustrer des notions abstraites, telles les habiletés sociales et les émotions, pour ensuite permettre des discussions, des réinvestissements dans la vie de la classe : « *Tout de suite, elle a dit : Ça me fait de la peine. Et là, quelqu'un d'autre a ajouté : C'est comme un froid-piquant* » (Rachel, ind, 4:20 – 4:26). De plus, comme le mentionne Lucie lors de l'entrevue, en favorisant les discussions autour de la vie émotionnelle des enfants, la littérature d'enfance contribue à créer un climat d'accueil et de respect, ce qui favorise l'ouverture, la discussion et les liens affectifs dans le groupe. Le tableau 6 reprend les principales données concernant les sentiments vécus lors de l'expérience positive et les répercussions de cette expérience.

**Tableau 6 : Sentiments vécus et répercussions de l'expérience**

	<i>Sentiments</i>	<i>Répercussions</i>
<i>Élèves</i>	Plaisir	Favorise comportements positifs
		Favorise verbalisation des émotions
		Développe des comportements de lecteurs
		Ouvre à d'autres réalités ou confirme sa propre réalité
<i>Enseignante</i>	Plaisir	Interventions significatives avec les enfants
	Satisfaction	
<i>Dynamique de classe</i>	Aucune donnée	Donne une référence commune à la classe
		Favorise l'ouverture et la discussion

À la lumière de ces résultats, il apparaît que le plaisir des élèves et de l'enseignante, ainsi que la satisfaction de cette dernière, sont des caractéristiques propres aux expériences positives recourant à la littérature d'enfance pour favoriser le développement socio-affectif à la maternelle. De même, l'utilisation

de ce moyen d'intervention entraîne différentes répercussions sur les élèves, sur les interventions de l'enseignante et sur la dynamique de classe qui semblent favoriser un climat de classe positif, entre autres en créant un espace de discussion, de verbalisation de la vie émotionnelle et en favorisant les comportements prosociaux.

### Forces en place qui ont favorisé le succès de cette expérience

Lors des entrevues et de l'entretien collectif, les participantes ont été invitées à identifier les forces qui ont, selon elles, contribué au succès de l'expérience. Cette thématique comporte quatre catégories, soit les forces des élèves, de l'enseignante, du milieu et de l'activité qui a fait suite à la lecture du livre.

Tout d'abord, les participantes s'entendent sur le fait que les enfants constituent eux-mêmes une force importante, que ce soit par leurs intérêts, leurs connaissances, leurs expériences ou leur participation. Karine précise qu'ils sont les principales ressources dans la classe : « *Des fois, ils ont des forces que l'on n'imaginait pas qu'ils avaient* » (Karine, ind, 19:38 – 19:44). Elles mentionnent que l'intérêt des élèves pour le sujet amené par le livre, pour le livre lui-même et pour le fait de se faire raconter des histoires influence positivement l'intervention. Les réflexions qu'ils partagent lors de la lecture ou suite à celle-ci soutiennent également l'intervention en permettant au groupe de faire des liens, comme l'explique Rachel qui se rappelle d'une discussion suite à une lecture sur la colère : « *J'avais une petite cocotte qui m'a dit : Des fois, c'est juste dans nos yeux que ça paraît. Là tu te dis qu'elle va loin là, elle. Finalement l'autre dit : C'est ce que ça fait dans notre cœur. C'est intéressant d'entendre les enfants dire ça* » (Rachel, coll, 10:46 – 11:02). De plus, Karine précise que les enfants permettent également aux adultes d'être mieux en contact avec leur vie émotionnelle : « *Je trouve que les enfants, ça en est de bons outils. Pour aller nous chercher nous autres, parce que comme adulte des fois, on oublie ça, on tasse ça le socio-affectif, c'est dangereux* » (Karine, ind, 39:00 – 39:10).

Ensuite, pour ce qui est des forces de l'enseignante, ses connaissances, sa préparation et ses interventions, son désir de faire découvrir le goût des livres aux enfants et son amour des enfants ressortent comme étant des éléments fondamentaux au succès de l'expérience. Par connaissances, il est à la fois question des connaissances pédagogiques de l'enseignante et de ses connaissances littéraires puisque c'est grâce à elles qu'il est possible de voir le potentiel pédagogique d'un livre et de l'exploiter de façon spontanée avec les enfants, de faire des liens entre ce qui se passe dans le quotidien de la classe et les livres qui traitent de sujets pertinents aux besoins des enfants : *« Je vais prendre tous genres de livres et il va y avoir tous genres d'émotions dedans. Et on va faire comme vous faites aussi, ils vont réutiliser l'expérience, que ce soit même un texte d'une chanson qu'on va apprendre. (...) Ils vont réutiliser des expressions qui les ont marqués comme ça. Ou le courage, ou dans n'importe quel conte, on va aller chercher la force du conte, on va l'utiliser comme on va chercher les bons mots de vocabulaire et on va les réutiliser dans notre langage de tous les jours »* (Julianne, coll, 27:59 – 28:47).

Vient ensuite la préparation à la lecture et les interventions de l'enseignante pendant et suite à cette lecture. Les cinq participantes accordent beaucoup d'importance à maîtriser l'art de raconter de manière à susciter l'intérêt des élèves, que ce soit en prenant le temps de bien s'approprier le texte, en adaptant certains textes trop difficiles ou trop longs, ou encore en accordant beaucoup de temps au choix des livres : *« Quand je vais chercher des livres à la librairie, j'aime pas ça y aller avec toute la gang parce que moi ça peut me prendre une journée. Je regarde tous les livres, je me dis : Ah ! Oui ! Je pourrais travailler ça avec celui-là ! Je les lis tous avant »* (Nathalie, ind, 5 :54 – 6 :10). Les interventions, quant à elles, permettent de donner de l'importance au message véhiculé par le livre, de maintenir l'intérêt, de susciter la réflexion et l'imagination : *« Souvent, je vais commencer une histoire et là je dis : On n'a pas le temps de la terminer. Les enfants disent : Ah ! Non ! Mais là je leur dis : Vous allez pouvoir y penser pendant l'heure du midi. Qu'est-ce qui pourrait se passer ? Ou des fois, quand on*



*revient pour la détente, je les fais coucher et je leur demande : Qu'est-ce que vous pensez qui pourrait arriver ? Des fois je leur pose des questions, puis après on la lit, on va voir qui a raison. Ça fait travailler l'imaginaire »* (Nathalie, coll, 35:55 – 36:18).

Le désir de faire découvrir le plaisir des livres aux enfants est également une des forces relevées. L'intérêt des participantes pour la littérature d'enfance se transpose en effet dans leur souci de partager cet intérêt avec les enfants et de leur donner le goût de lire en leur faisant découvrir tout le plaisir qu'on peut en retirer. Nathalie spécifie qu'elle vise entre autres à familiariser les enfants au monde littéraire, à s'appropriier ce langage par des interventions où ils s'initient aux notions d'auteurs, d'illustrateurs, de titre, de dédicace, ce qui leur permet de moins dépendre de l'adulte même s'ils ne savent pas lire et d'avoir du plaisir à feuilleter des livres malgré cela. Finalement, les participantes s'entendent sur le fait que l'attention qu'elles accordent au bien-être de l'enfant est une autre grande force de ces expériences puisqu'elle devient une source d'inspiration et de motivation à parfaire les interventions, à être mieux à l'écoute des élèves et à accorder une attention particulière au choix des livres qu'elles leur présentent.

D'autre part, quatre facteurs ont été identifiés en lien avec les forces du milieu. D'abord, pour Nathalie, le fait que la bibliothèque du village occupe le local à côté du sien constitue une grande force puisque cela lui permet d'avoir rapidement accès à d'autres livres que ceux de sa classe. De plus, le soutien de la bibliothécaire, quant à la sélection de livres en lien avec les sujets qu'elle veut toucher ou aux suggestions de nouveautés, enrichit considérablement l'éventail des œuvres à sa disposition. Le second facteur, relevé par l'ensemble des participantes, consiste en un climat d'échange et de partage autour du livre avec d'autres enseignantes de leur école. Ces échanges peuvent prendre différentes formes, soit des suggestions de lecture, des discussions suite à des formations, des suggestions d'activité en lien avec les livres, ou encore des projets interclasses autour de la lecture et de l'appréciation littéraire. La valorisation de la littérature

par le biais de soutien financier qui permet d'enrichir la bibliothèque de classe ou de monter des projets en lien avec la littérature constitue le troisième facteur. Finalement, il semble que le contexte des classes préscolaires, en comparaison avec le contexte des classes du primaire, soit lui-même un facteur important en permettant aux enseignantes de prendre le temps de raconter des histoires en s'adaptant aux besoins du moment, en laissant plus de temps pour les discussions et la création de liens affectifs.

Pour finir, il est à noter que les quatre enseignantes ayant participé aux entrevues individuelles ont choisi de raconter une expérience où, suite à la lecture du livre, une activité de bricolage permettait de consolider les apprentissages. C'est dans cet ordre d'idée que la thématique des forces de l'activité est présentée ici. Les participantes ont identifié trois caractéristiques de ces activités qui constituent des éléments influençant positivement le succès de l'expérience, ces caractéristiques étant communes aux quatre activités. D'abord, ces activités favorisaient tous un aspect du développement socio-affectif des enfants : pour Nathalie, c'était le partage ; pour Rachel, l'identification de sentiments positifs et négatifs ; pour Karine, l'acceptation de soi et le développement de l'estime personnelle ; pour Lucie, la reconnaissance de l'attachement aux personnes significantes. Ensuite, l'ensemble de ces activités menait à un produit tangible fabriqué par l'enfant et, finalement, le rejoignait dans ses intérêts.

#### Valeurs qui ont contribué à la réussite

La thématique « *valeurs* » ayant contribué à la réussite de l'expérience a été développée lors des entrevues individuelles, l'entretien collectif ne permettant pas d'élaborer sur celle-ci dû au contenu déjà très chargé de la rencontre.

D'abord, la thématique des valeurs se subdivise en deux catégories, soit les valeurs de l'enseignante et les valeurs du milieu. Pour Nathalie, les livres sont une valeur en soi : « *Ça les livres, c'est quelque chose de très précieux. (...) Mes*

*livres, c'est comme mes bébés* » (Nathalie, ind, 22:53 – 23:11). Sa passion pour la littérature d'enfance et pour les livres en général va bien au-delà de son rôle d'enseignante au préscolaire : « *C'est ma passion les livres et j'adore lire, moi personnellement, et j'adore raconter des histoires* » (Nathalie, ind, 31:03 – 31:08). Cette valeur est si ancrée en elle que lorsqu'elle lit un livre aux élèves de sa classe et qu'ils ne semblent pas aussi emballés qu'elle, elle met en doute sa capacité à bien rendre l'histoire et choisit de la retravailler plutôt que de mettre simplement ce livre de côté. Son intérêt pour les livres s'inscrit également dans son attention à montrer aux enfants à en prendre soin et dans son souci à développer chez eux le goût de la lecture. Pour Rachel, Karine et Lucie, c'est davantage le bien-être des enfants qui est leur valeur centrale. Rachel actualise cette valeur en portant une attention particulière à outiller ses élèves face à la vie émotionnelle et à la communication dans le but de favoriser leur socialisation. Karine, quant à elle, met en place des activités qui permettent aux enfants de développer leur estime personnelle, entre autres en portant une attention particulière au respect et à l'acceptation des différences : « *Ça me fait de la peine quand un enfant qui a une petite différence plus ou moins marquée se met comme des barrières* » (Karine, ind, 17:00 – 17:07). Enfin, pour Lucie, cette valeur se transpose dans l'importance qu'elle accorde à la création d'un lien affectif entre elle et l'enfant : « *Je pense que la première chose à faire, c'est le contact humain. Une fois que le contact est établi, tout va s'installer beaucoup plus facilement* » (Lucie, ind, 19:20 – 19:25).

En ce qui a trait aux valeurs du milieu, les participantes identifient la valorisation de la lecture et de la littérature par l'attribution de soutien financier comme un élément fondamental du succès de l'utilisation de la littérature d'enfance comme moyen d'intervention, puisque ces subventions permettent d'enrichir les bibliothèques scolaires et de classe. Ainsi, un plus grand nombre d'enfants peuvent être rejoints dans leurs intérêts et une plus grande variété de thématiques peut être travaillée avec les enfants. Ces fonds permettent aussi de lancer des projets visant à valoriser la lecture et à la rendre plus accessible aux élèves.

### Motivations des élèves et des enseignantes

La thématique des motivations, développée lors des entrevues individuelles, se subdivise elle aussi en deux catégories : les motivations des élèves et celles de l'enseignante. Pour les élèves, les participantes identifient le plaisir de se faire raconter des histoires comme étant leur principale source de motivation : « *L'histoire, tu pourrais l'étirer longtemps, longtemps, les enfants aiment ça et ils sont contents, ils sont contents de prendre ce temps-là* » (Rachel, ind, 32:20 – 32:33). Parallèlement, l'adaptabilité de l'activité et du sujet traité aux intérêts des enfants est un second élément de motivation, comme l'illustrent ces propos de Lucie : « *C'est toujours très grand pour les enfants, très important quand on parle de cœur. Et là, d'autant plus qu'ils dessinaient dans leur cœur la personne qu'ils aimaient le plus au monde, c'était très, très visuel pour eux de le dire et de le sentir en même temps qu'ils le faisaient* » (Lucie, ind, 11:23 – 11:40).

Les motivations de l'enseignante semblent principalement en lien avec ses valeurs. En effet, comme c'était le cas pour la thématique précédente, Nathalie souligne son intérêt pour la littérature d'enfance comme étant un élément important de sa motivation à employer ce moyen d'intervention : « *Des fois, les enfants ne sont peut-être pas aussi fascinés, mais je me dis que je me fais plaisir. Ils ont compris le message et je me suis fait plaisir* » (Nathalie, ind, 33:11 – 33:20). Rachel, elle, est motivée par les différents défis qui arrivent dans sa classe et face auxquels elle se donne pour mission d'outiller les élèves : « *Il y a toujours un petit quelque chose qui t'allume. (...) Il se passe un événement dans ta classe et tu te dis : Ah ! Ça me fait penser à telle histoire* » (Rachel, ind, 18:18 – 18:30). Pour Karine, sa motivation s'ancre dans son désir de fournir des occasions à l'élève de se reconnaître et de se sentir bien même s'il est différent. Quant à Lucie, sa motivation vient du fait qu'elle est une personne affectueuse qui a travaillé longtemps en adaptation scolaire et qui a vu que le lien affectif, entre l'élève et l'enseignante, mais aussi entre l'élève et l'école, est souvent ce qui manque à la base. La motivation de l'enseignante est donc directement en lien avec ses valeurs,

mais de plus, Rachel et Lucie mentionnent leur appréciation de la littérature d'enfance et de la qualité des livres comme élément de motivation, rejoignant en cela les propos de Nathalie. Le tableau 7 présente une synthèse des conditions de succès de l'expérience, soit les forces, les valeurs et les motivations qui ont influencé positivement sa réussite.

**Tableau 7 : Conditions de succès de l'expérience**

	<i>Forces</i>	<i>Valeurs</i>	<i>Motivations</i>
<i>Élèves</i>	Les connaissances et expériences	<i>Aucune donnée</i>	Le plaisir à se faire raconter des histoires
	Les intérêts		Le sujet touché rejoint leur intérêt
	La participation		
<i>Enseignante</i>	Les connaissances	La lecture et les livres	L'intérêt pour la littérature d'enfance
	La préparation et les interventions	Le bien-être de l'enfant	Le désir d'outiller les élèves face aux difficultés
	Le désir de faire découvrir le plaisir des livres		Le désir de favoriser l'estime des enfants
	L'amour des enfants		Le désir de créer un lien affectif avec les enfants, ainsi qu'entre eux et l'école
<i>Milieu</i>	Le lien avec la bibliothèque municipale	La valorisation de la lecture et de la littérature par du soutien financier	<i>Aucune donnée</i>
	Le climat d'échange et de partage autour du livre à l'école		
	Le soutien financier		
	Le contexte des classes préscolaires		
<i>Activité</i>	Favorise un aspect du dév. socio-affectif	<i>Aucune donnée</i>	<i>Aucune donnée</i>
	La conception d'un produit tangible par les élèves		
	Rejoint les intérêts des élèves		

Les différents éléments relevés par les participantes en ce qui a trait aux conditions de succès à l'utilisation de la littérature d'enfance comme moyen d'intervention au plan socio-affectif peuvent être regroupés en trois facteurs principaux. Il y a d'abord l'implication des élèves qui découle à la fois de leur intérêt pour cette forme d'intervention, pour le sujet abordé et pour le type d'activité proposé suite à la lecture. Vient ensuite la concordance entre ce moyen d'intervention et les valeurs de l'enseignante, que ce soit l'importance qu'elle accorde à faire découvrir le plaisir de la lecture aux enfants, son appréciation personnelle de la littérature d'enfance, l'importance qu'elle accorde au bien-être des enfants ou l'amour qu'elle leur porte. Cette correspondance peut favoriser les connaissances et la préparation de l'enseignante, puisque rejoignant ses intérêts, ce qui augmente les chances de succès de l'intervention. Finalement, le soutien du milieu est un autre facteur qui contribue au succès de l'utilisation de ce moyen d'intervention, que ce soit en offrant un environnement stimulant et aidant ou par l'octroi de ressources financières qui permet de mieux s'outiller, tant du point de vue des formations, des activités d'animation ou des livres disponibles.

#### Intérêts des enseignantes pour ce moyen d'intervention

La thématique de l'intérêt de l'enseignante pour la littérature comme moyen de favoriser le développement socio-affectif comprend trois catégories, soit l'intérêt au plan pédagogique, au plan de la motivation scolaire et au plan personnel. Les données ont été recueillies autant lors des entrevues individuelles que lors de l'entretien collectif.

Sur le plan pédagogique, les participantes ont identifié de nombreux éléments propres à stimuler leur appréciation de ce moyen d'intervention. D'abord, lire des histoires aux enfants favorise à la fois le développement langagier, le développement cognitif et le développement socio-affectif chez l'enfant. Le développement langagier est stimulé en donnant accès à du nouveau vocabulaire, en offrant un modèle pour les comportements de lecteur, en familiarisant avec la

structure de récit et en faisant découvrir le plaisir que peut apporter la lecture. Du point de vue cognitif, les participantes soulignent que les livres ouvrent sur d'autres réalités, permettent d'acquérir de nouvelles connaissances, stimulent l'imaginaire, la créativité et amènent à réfléchir. Le développement socio-affectif, quant à lui, est sollicité principalement par le biais du personnage qui devient un modèle auquel l'enfant s'identifie et par lequel il apprend à identifier et à nommer ses émotions, à résoudre des problèmes, à se mettre à la place de l'autre, à accepter les différences, à chercher en soi la force de surmonter les obstacles de la vie : « *L'identification au personnage, je pense que c'est très fort. Peu importe l'histoire, là c'est Arc-en-ciel, mais je pense à d'autres livres. (...) Tout de suite au départ, le personnage devient pour eux un copain, ça devient un partenaire de classe finalement* » (Rachel, coll, 23:42 – 25:00). Mais bien plus qu'un outil pédagogique, les participantes à l'entretien collectif mentionnent que les livres aident l'enfant à vivre en lui offrant un soutien à la vie affective : « *Et avec les livres, si on donne ça aux enfants, le goût de lire, on leur donne un genre d'autonomie affective. (...) On n'est plus tout seul. On entre dans le livre et on peut devenir autonome émotionnellement, affectivement je trouve* » (Nathalie, coll, 38:06 – 38:36).

Ensuite, les participantes considèrent que la lecture d'histoire est une ressource pédagogique flexible qui permet autant de lancer une causerie, que d'intervenir sur des sujets difficiles comme le deuil ou la séparation, d'initier de nouvelles connaissances ou de revenir sur des notions déjà vues : « *Si j'allais enseigner dans un autre pays et qu'il n'y avait aucun matériel, j'aurais juste mes livres et je pense que je pourrais enseigner toute la journée. Je pourrais passer plein, plein de matière juste en prenant un livre comme ça : Ah ! Tiens ! Aujourd'hui on part là-dessus* » (Nathalie, ind, 29:25 – 29:40). Elle permet également de lancer une activité ou un projet, qu'il soit planifié ou spontané : « *Spontanément, les enfants l'avaient aimé et j'ai dit : Est-ce qu'on fait une pièce de théâtre avec ? J'ai invité les parents. Ça c'est fait en deux semaines. (...) C'est eux qui ont fait les costumes et les parents ont aidé. Ça a été l'élément déclencheur pour un projet et ce n'était*

*pas planifié du tout, du tout. Et j'ai adoré ça* » (Nathalie, ind, 24:49 – 25:36). La flexibilité de ce moyen d'intervention se retrouve également dans la variété de sujets qui peuvent être traités avec les livres et la variété de façons de les traiter, ce qui, jumelé à une variété dans le type d'activités proposées aux enfants, permet d'assurer une différenciation pédagogique.

Les participantes mentionnent la grande qualité des livres disponibles comme étant un élément déterminant à leur appréciation de ce moyen d'intervention. La richesse des textes et des illustrations favorise la compréhension des enfants ainsi que leur intérêt : *« Ce livre-là, juste le titre ça fait wow ! Tu regardes l'image, ça fait wow ! Et là, finalement, tu regardes ton personnage qui te suit tout le long. Je trouve ça intéressant »* (Rachel, coll, 24:17 – 24:30). De plus, elles mentionnent que certaines séries reprennent les mêmes personnages en touchant différents sujets, ce qui est intéressant puisque les enfants s'identifient déjà aux personnages et sont heureux de les retrouver. Les livres qui contiennent des répétitions ou des rimes accrochent davantage les enfants en favorisant la mémorisation du texte, les amenant ainsi à participer à la lecture : *« Les livres accrocheurs, ce sont les livres qui se répètent, alors les enfants peuvent quasiment lire l'histoire avec nous autres »* (Nathalie, coll, 32:12 – 32:21).

Selon les participantes, la grande force de ce moyen d'intervention au plan pédagogique est sans aucun doute qu'il permet de faire des interventions significatives pour l'enfant. En effet, en rejoignant l'enfant dans sa réalité, en lui permettant de s'identifier au personnage et en lui transmettant par le biais de ce dernier un message, l'enseignante remet son pouvoir d'enseignante au livre : *« Je me sens plus en pouvoir de donner le pouvoir à un personnage. Et l'enfant s'identifie au personnage. Dans le fond, je remets le pouvoir à l'enfant. (...) C'est sûr que je passe par le personnage pour lui permettre une réflexion, mais dans le fond je me trouve à lui refléter ce qu'il est »* (Nathalie, ind, 18 :18 – 18 :40). Par la suite, lorsqu'arrivent des conflits dans la classe, l'enseignante intervient de manière indirecte avec l'enfant en lui rappelant simplement le message du livre.



Ici encore, le pouvoir est remis à l'enfant par le biais de la réflexion en résolution de conflit. Cette façon de faire a un impact beaucoup plus grand sur l'enfant : « Avec un livre d'histoires, je peux passer tellement de messages que moi je ne serais pas capable de passer » (Nathalie, ind, 52:22 – 52:27) et cela, selon elles, serait dû à la distanciation que permet cette forme d'intervention : « Je trouve qu'un enfant qui vit une problématique, quand il a le nez trop collé sur la montagne, il ne la voit pas la montagne. Alors s'il prend du recul et que finalement, cette journée-là, je lis une histoire et que l'enfant se sent comme ça aujourd'hui ou que ça lui est déjà arrivé, c'est comme si ça le concerne, mais il n'est pas obligé de me raconter son histoire, de mettre des mots sur ce qu'il ressent parce qu'il y a déjà quelqu'un, un personnage dans le livre, qui va vivre ça » (Karine, ind, 34:11 – 35:04). Bien entendu, l'enseignante conserve sa responsabilité éducative dans cette façon d'intervenir, mais celle-ci se fait davantage au niveau du choix des livres qu'elle propose aux enfants. Selon les participantes, l'identification au personnage permet à l'enfant de ressentir les émotions vécues par le personnage et de se les approprier, ce qui permet un meilleur apprentissage : « Peu importe l'âge, si j'explique mes affaires en disant : Si tu fais ça, ça va faire ça. Ça leur passe par-dessus la tête. Si je fais vivre l'émotion par l'identification au personnage ou à la marionnette, ça les rejoint plus. Même comme adulte, à travers les films, les allégories, le message passe mieux que si un thérapeute nous disait de faire ça ou ça. Parce que notre tête comprend, mais en vivant l'émotion, c'est notre cœur qui comprend » (Nathalie, ind, 51:10 – 52:56). De plus, cette façon d'intervenir permet de donner une base commune à l'ensemble de la classe : « Souvent on utilise le livre pour partir un thème, créer un point d'intérêt pour tout le monde » (Rachel, coll, 8:02 – 8:08). L'efficacité des marionnettes avec les enfants est due, selon elles, aux mêmes principes de l'identification au personnage qui permet une intervention indirecte : « C'est extraordinaire, je ne peux pas trouver mieux. Les livres et les marionnettes au niveau des enfants, je trouve que le message passe » (Nathalie, ind, 51:00 – 51:10).

Pour ce qui est de la motivation scolaire, en rejoignant les élèves dans leurs intérêts, que ce soit à se faire raconter des histoires ou pour les sujets abordés, la littérature d'enfance favorise la motivation à s'investir dans l'activité proposée suite à la lecture : « *Ils ont vraiment travaillé très bien parce qu'il y a des fois où les travaux vont vite, mais tu voyais à ce moment-là qu'ils s'appliquaient bien pour vraiment faire un grand plaisir. (...) Ils se forçaient plus* » (Lucie, ind, 11:41 - 11:54). Cela favorise également leur attention : « *C'est l'heure où tout s'arrête, même les petites difficultés de comportement, les agités sont calmes je pourrais dire* » (Rachel, coll, 35:13 - 35:28). Par l'identification au personnage, qui devient un modèle, l'enfant est également motivé à reproduire les comportements positifs qui lui sont proposés, comme l'explique Nathalie en parlant d'un personnage qui a laissé sa marque : « *Elle est toujours en train de s'affirmer. Je trouve qu'elle apporte une force dans la classe* » (Nathalie, ind, 38:48 - 38:54). De plus, en faisant découvrir aux enfants le plaisir de se faire raconter des histoires et d'en raconter aux autres, ce moyen d'intervention favorise le développement de comportements de lecteurs : « *Quand il se retrouve, par exemple, dans la partie des jeux libres et puis là, il s'assoit sur la chaise de l'ami du jour ou du professeur. Là, il tourne le livre et l'autre est assis, il raconte l'histoire et il est tout content de la raconter* » (Rachel, coll, 32:57 - 33:13). Lucie spécifie également qu'en racontant une histoire, l'enseignante favorise les liens affectifs entre elle et les enfants, parce que cette activité permet de prendre du temps ensemble, de discuter de sujets personnels et de créer un climat d'intimité. Ce lien affectif favorise ensuite les apprentissages : « *Alors moi je me dis, la littérature, si ça va bien chercher les coeurs, si on est capable de prendre les émotions des enfants et d'ouvrir leur petite fleur et bien tous les apprentissages académiques, pédagogiques après, ça va rentrer. Par affection, souvent par goût de nous faire plaisir et après pour se faire plaisir à eux-mêmes* » (Lucie, ind, 17:43 - 18:07).

Finalement, au plan personnel, les participantes à l'entretien collectif ont convenu que la lecture d'histoire est aussi bénéfique pour l'enseignante puisque c'est un

moment calme qui rejoint leur intérêt pour la littérature et les échanges avec les enfants : « *Finalement, ça fait aussi beaucoup de bien à l'enseignante* » (Rachel, coll, 27:13 – 27:20). Elles se sentent donc à l'aise avec ce moyen d'intervention qui est devenu, pour plusieurs des participantes, une ressource pédagogique importante dans leur enseignement : « *C'est un moyen pour moi dans mon enseignement. Ça fait vraiment partie de mon enseignement* » (Nathalie, ind, 21:22 – 21:26). Le tableau 8 illustre les principaux éléments d'appréciation de la littérature d'enfance comme moyen de favoriser le développement socio-affectif des élèves.

**Tableau 8 : Éléments d'appréciation de ce moyen d'intervention**

<i>Plan pédagogique</i>	<i>Plan de la motivation scolaire</i>	<i>Plan personnel</i>
Favorise le développement langagier	Favorise l'implication des élèves dans l'activité en rejoignant leurs intérêts	Moment calme et plaisant pour tous
Favorise le développement cognitif	Amène les élèves à reproduire les comportements positifs proposés par le personnage	Outil pédagogique important pour elles
Favorise le développement socio-affectif	Permet le développement de comportements de lecteur	
Permet de lancer des causeries, des activités et des projets	Favorise un climat de classe positif	
Permet de traiter de sujets difficiles et variés		
Permet d'initier les apprentissages ou de faire des retours sur ces derniers		
Grande qualité et richesse des livres disponibles		
Permet de faire des interventions significatives		

Pour qu'une enseignante privilégie un moyen d'intervention, elle doit nécessairement lui reconnaître des avantages. Dans le cas de la littérature

d'enfance, c'est l'ensemble des aspects du développement de l'enfant qui est favorisé avec un même outil d'intervention, ce qui incite les participantes à privilégier ce dernier en classe. De même, la versatilité de celui-ci, tant du point de vue des diverses utilisations pédagogiques qu'il permet que de son influence sur la motivation des élèves et sur la gestion de la classe, constitue un autre avantage. La souplesse et la richesse de ce moyen d'intervention, par la diversité des sujets susceptibles d'être abordés, par la qualité des œuvres disponibles et les interventions significatives qu'il permet, est un autre élément particulièrement apprécié des participantes.

### *Les résultats concernant la phase de rêve*

La phase du rêve consiste, pour les participants, à se dégager des contraintes de la réalité pour visualiser un idéal commun en se basant sur les succès du passé. Même si une première réflexion concernant les souhaits pour le futur a été lancée lors des entrevues individuelles, c'est principalement lors de l'entretien collectif que les données ont été recueillies pour cette phase.

### Les souhaits pour le futur

Cette thématique a été traitée lors des entrevues individuelles et de l'entretien collectif. Elle se subdivise en quatre catégories, soit les souhaits en lien avec la classe, avec la vie de famille, avec le monde littéraire et avec la société en général.

Au niveau de la classe, lors de l'entrevue, Nathalie a fait le souhait que « *les professeurs prennent le temps de choisir des livres et d'en raconter aux élèves* » (Nathalie, ind, 55:03- 55:13). Cet élément est également ressorti lors de l'entretien collectif : à l'unanimité, les participantes ont souhaité que les enseignantes gardent du temps de classe pour la lecture d'histoires afin que cela reste une priorité au préscolaire. D'autre part, Rachel, a souhaité qu'il « *y ait peut-être plus d'animation de contes ou de livres pour enfant* » (Rachel, ind, 27:20 – 27:32). Cet

intérêt pour davantage d'animations de lecture en classe a également été mentionné lors de l'entretien collectif : « *Avoir des budgets pour faire venir des auteurs comme ça, parce que ça coûte des sous ça! (...) Pour que les enfants voient que c'est possible de créer des histoires et comment on fait des histoires* » (Nathalie, coll, 4:48 – 5:05). De plus, autant lors des entrevues que lors de l'entretien collectif, les participantes ont mentionné l'importance de débloquer des budgets pour favoriser la mise à jour annuelle des bibliothèques de classe, ces dernières constituant un outil pédagogique important dans leur enseignement : « *Ils parlent de faire une bibliothèque d'école. Moi j'aime mieux que ce soit dans ma classe* » (Julianne, coll, 3:58 – 4:02). Il est à noter que dans le cas de Julianne et Nathalie, la bibliothèque d'école consiste en une mise en commun des bibliothèques de classe plutôt qu'une ressource parallèle à ces dernières.

Sur le plan de la vie de famille, les souhaits formulés lors des entrevues consistent principalement en une conscientisation de la part des parents de leur responsabilité éducative et du soutien que peut leur apporter la littérature d'enfance en ce sens : « *Mon souhait, ce serait que les parents prennent le temps de prendre un livre, de le regarder, de lire et de faire parler leurs enfants. Je trouve que ça se perd et je trouve ça dommage* » (Karine, ind, 36:32 - 37:09). En ce sens, les participantes aimeraient que les parents prennent davantage le temps de raconter des histoires, mais également d'amener les enfants dans les bibliothèques : « *Moi, ça serait un rêve. Ce serait que tous les parents amènent leur enfant à la bibliothèque chaque semaine pour choisir un livre à son goût et qu'il se le fasse raconter* » (Lucie, ind, 18:32 - 18:43). Lors de l'entretien collectif, les participantes ont souhaité que l'on commence plus tôt à faire la lecture aux enfants, que l'on prenne ce temps avant l'entrée à la maternelle, autant en milieu familial qu'en milieu de garde. Elles ont également mentionné l'importance du lien entre l'école et la maison en rapport avec les activités de lecture : « *La maison ça restera toujours le renforçateur* » (Julianne, coll, 12 :35 – 12 :41). Finalement, Julianne a mentionné que son souhait le plus cher est qu'il s'organise des formations en lien avec la littérature d'enfance qui s'adressent autant aux

enseignantes qu'aux élèves et à leurs parents, en philosophie pour enfants par exemple : « *J'aimerais avoir une formation avec ma prof de philo, avec mes enfants et avec mes parents. Pour qu'on en vienne à une découverte et pour les aider à devenir de meilleurs adultes accompagnés des parents* » (Julianne, coll, 1:55 – 2:13).

En ce qui a trait aux souhaits en lien avec le monde littéraire, lors de l'entrevue, Nathalie a mentionné qu'elle aimerait qu'il y ait davantage d'encouragement financier à l'écriture pour la jeunesse de manière à stimuler la diversité des livres. Les participantes à l'entretien collectif ont également rappelé que des sommes supplémentaires afin de continuer à développer des ressources littéraires variées serait un souhait important pour elles : « *Faire plus de livres géants aussi, les enfants adorent ça. (...) Et des livres doux. Tu sais, le petit lapin qui est tout doux, la chouette qui est toute douce* » (Rachel, coll, 6:15 – 6:36). Nathalie mentionne également le besoin pour des livres d'histoires qui offrent un support aux parents : « *Qu'il y ait des livres aussi pour les parents sur comment éduquer les enfants. Pour apprendre à dire non, des supports ludiques, tu sais ? Des petits livres qui ont des messages, qui s'adressent aux enfants mais qui passent aussi des messages pour les parents (...) sous forme d'histoires* » (Nathalie, coll, 12:43 – 13:31). Lors de l'entrevue individuelle, Rachel spécifie aussi qu'elle aimerait « *qu'il y ait comme un espèce de répertoire, donc si on voulait parler de telle chose, telle chose, et bien il y a ces dernières suggestions là, dans les nouveautés* » (Rachel, ind, 26:46 - 27:07).

Pour ce qui est des souhaits en lien avec la société en général, les participantes à l'entretien collectif s'entendent pour dire que la lecture devrait devenir une priorité pour tous et que cela devrait se faire sentir, entre autres, par les budgets alloués aux classes, aux écoles, aux bibliothèques et le soutien aux auteurs: « *Que la lecture reste une priorité à l'horaire à la maternelle, mais aussi pour tout le monde, dans la tête de tout le monde que ça reste une priorité* » (Rachel, coll, 49:27 – 49:34).

Lors du retour sur cette thématique, les participantes à l'entretien collectif ont identifié la lecture aux enfants dans les classes et à la maison comme étant leur souhait prioritaire, l'allocation de budget pour soutenir cette priorité et le développement de ressources littéraires sous forme ludique pour éduquer les parents étant les deux souhaits complémentaires au premier.

### L'identification d'un contexte idéal

Les données concernant l'identification d'un contexte idéal pour soutenir les enseignantes dans l'utilisation de la littérature d'enfance comme moyen d'intervention ont été recueillies lors de l'entretien de groupe. La présente thématique ne comporte aucune catégorie.

D'abord, les participantes ont identifié les ressources financières comme étant un facteur incontournable puisqu'elles permettent de se procurer des livres et d'organiser davantage d'activités autour du livre. À cet effet, les animations de lecture en classe par des experts et des visites d'auteurs seraient à développer davantage parce qu'ils apportent beaucoup de richesses à la classe : *« Moi j'en fais un peu, mais c'est beaucoup d'organisation pour faire ça, on ne fait pas ça à tous les jours des choses comme ça. Et le fait que ce soit un autre qui raconte l'histoire, parce que moi j'adore faire ça, mais qu'ils voient un autre. Et moi aussi ça me donne d'autres idées »* (Nathalie, coll, 16 :43 – 16 :59).

Les participantes sont également d'accord sur le fait qu'il faudrait laisser plus de temps de classe pour les lectures. Elles mentionnent se sentir poussées à l'évaluation, à développer la conscience phonologique, à initier des apprentissages académiques. Dans ce contexte, il devient parfois difficile pour elles de garder du temps pour lire des histoires aux enfants : *« On est sollicité beaucoup pour évaluer l'enfant, pour développer la conscience phonologique. Je trouve que ça fait beaucoup à un moment donné. À quand la conscience de la littérature ? »*

(Julianne, coll, 17:47 – 18:12). Nathalie mentionne le manque de services à l'enfant en difficulté qui alourdit la tâche enseignante et laisse peu de temps pour la lecture d'histoires en bout de ligne : « *Il faut être une orthophoniste, il faut être une orthopédagogue, il faut être une psychoéducatrice. Elles sont super bonnes sauf qu'elles sont débordées. Alors, elles nous donnent des trucs, sauf qu'à vingt élèves, des fois (soupir)* » (Nathalie, coll, 18:25 – 18:40).

Davantage de formations en littérature pour les enseignantes permettrait également de les soutenir dans leur utilisation de ce moyen d'intervention, entre autres en leur donnant des suggestions de lecture, des idées d'exploitation, des ressources en lien avec l'animation de lectures : « *Le thème c'était les loups. Toutes les histoires sur les loups et qu'est-ce qu'on peut travailler, les chansons qu'on peut rajouter. Ce sont des choses qu'il faut qu'on s'assoie et qu'on y pense. Quand quelqu'un nous arrive avec quelque chose de déjà tout fait, moi je prends ça et je refais mes choses à moi, mais au moins, j'ai un canevas* » (Nathalie, coll, 17:22 – 17:40). En plus de donner des idées et de faire économiser du temps de préparation, ces formations augmentent la motivation des enseignantes : « *Ça nous allume. Tu repars, ça te donne de la motivation* » (Rachel, coll, 19:50 – 20:02). Finalement, les participantes s'entendent sur le fait qu'il est essentiel d'augmenter le temps d'échange entre enseignantes autour de la littérature comme elles l'ont fait durant cet entretien. Cela leur permet de s'outiller les unes les autres en partageant leurs trouvailles et leurs idées, en plus d'être une grande source de motivation.

Au terme de cette réflexion, les participantes ont identifié la nécessité de baisser les exigences d'ordre académique à la maternelle afin d'augmenter le temps accordé aux lectures et d'en faire une priorité au préscolaire. Elles ont aussi retenu comme éléments essentiels au soutien de la littérature comme moyen d'intervention la nécessité de ressources financières supplémentaires afin d'augmenter les formations des enseignantes et leur temps d'échanges autour du livre.



### Les actions à poser

Les données concernant les actions à poser pour soutenir l'utilisation de la littérature comme moyen d'intervention ont été recueillies lors de l'entretien de groupe. Elles se subdivisent en cinq catégories, soit les actions à poser dans la classe, dans l'école, dans le quartier, pour la formation des enseignantes et dans la société en général.

En lien avec la classe, les participantes proposent de favoriser le lien entre la maison et l'école lors d'activités de lecture, par exemple par une augmentation de la participation des parents et des grands-parents à venir lire des histoires dans la classe. De même, elles suggèrent que les parents s'impliquent davantage et donnent plus de rétroactions sur les activités et les productions liées à l'éveil à la lecture.

Pour ce qui est des actions à poser dans l'école, les participantes suggèrent de faire davantage d'activités de sensibilisation à la lecture interclasses et inter-niveaux : « *Les grands de premières années qui viennent nous lire des histoires parce que maintenant ils sont capables de lire tout seul. Tu devrais voir la binette des enfants que tu as eu dans ta classe l'année d'avant et que là ils viennent raconter* » (Rachel, coll, 27 :38 – 27 :56). De plus, la richesse qu'apporte une bibliothèque d'école est un facteur relevé, mais toutefois pas au prix des bibliothèques de classe : « *Une belle bibliothèque d'école aussi. Mais on ne prend pas nos livres de classe, on achète d'autres livres* » (Rachel, coll, 31 :00 – 31 :10). Les participantes mentionnent également que si les collègues s'intéressaient davantage à ce qui se fait au point de vue littéraire dans les autres classes, ils offriraient ainsi une reconnaissance aux élèves de l'école tout en étant un modèle pour ceux de leur classe en montrant aux jeunes à s'y intéresser aussi.

Au niveau du quartier, les participantes identifient une meilleure coopération entre les écoles et les bibliothèques municipales comme étant un élément essentiel à un

meilleur soutien à l'utilisation de la littérature en classe. Cela pourrait vouloir dire des visites plus fréquentes à la bibliothèque avec la classe, un dispositif facilitant pour l'emprunt de nombreux volumes par l'enseignante et pour le prêt aux élèves via l'école, un plus grand nombre d'animations de lecture animées par les bibliothécaires ou des visites des bibliothécaires en classe : « *Ça aussi ce serait bon. C'est quelqu'un de la bibliothèque qui vient lire, c'est quelqu'un de différent de toi* » (Julianne, coll, 34:19 – 34:28). De plus, les participantes soulignent qu'il serait important que l'on s'intéresse davantage à la vie de l'école, que ce soit au niveau municipal ou par les biais des médias locaux, lorsqu'il y a des activités ou des prix de remportés en lien avec les activités de lecture et d'écriture.

Du point de vue de la formation des enseignantes, il est suggéré d'inviter des enseignantes d'expérience dans les classes universitaires afin qu'elles partagent leur savoir-faire et de mieux inclure le savoir d'expérience dans la formation initiale : « *Souvent les cours sont sur toute la grande sphère, c'est très global, alors elles n'ont pas de choses concrètes* » (Nathalie, coll, 26 :48 – 26 :56). De plus, les étudiantes en formation initiale devraient avoir l'occasion d'observer et de vivre des expériences de lecture d'histoire aux enfants à travers une collaboration entre les cours universitaires et la pratique sur le terrain. Finalement, Nathalie mentionne qu'il pourrait être formateur et utile que les étudiantes terminent leur formation en maîtrisant quelques œuvres de la littérature d'enfance et quelques animations en lien avec ces dernières afin qu'elles puissent les utiliser en suppléance et en début de carrière, en étant déjà préparée à le faire : « *Moi, j'arrivais avec mes livres. Mes animations étaient faites à l'avance, alors tu racontes l'histoire puis tu pars sur d'autres choses. C'est ça que je dis aux filles : Choisissez vos livres, vos histoires, parce que tu ne racontes pas une histoire sans la connaître et sans la préparer* » (Nathalie, coll, 36 :40 – 36 :57).

Finalement, les participantes mentionnent que la société en général exerce aussi une grande influence sur l'utilisation de la littérature comme moyen d'intervention. En effet, selon elles, c'est en faisant des choix de société qui

valorisent la lecture et la littérature d'enfance que l'on peut la soutenir, par exemple en augmentant la publicité sur les nouveautés littéraires, en investissant davantage pour promouvoir l'importance de la lecture, en favorisant les échanges autour des expériences positives, en démontrant davantage d'intérêt pour ce qui se fait à la maternelle et à l'école en général, de même qu'en rendant la littérature plus accessible : « *C'est dans la façon de voir les choses aussi. Tu attends à l'épicerie et tu as les «7 jours», les «Échos Vedettes», tout ce que vous voulez avec les étalages de gommes. C'est sûr qu'un «Pomme d'Api», qui est une revue pour enfants, demande plus de sous qu'une de ces revues. Mais pourquoi ce ne serait pas plus à la portée ?* » (Rachel, coll, 41 :59 – 42 :20). Le tableau 9 présente une synthèse des données recueillies pour la phase de rêve concernant les souhaits pour le futur, l'identification d'un contexte idéal et les actions à poser pour soutenir l'utilisation de la littérature comme moyen d'intervention auprès des enseignantes.

**Tableau 9 : Éléments retenus comme prioritaires pour la construction d'un idéal commun**

<i>Souhaits pour le futur</i>	<i>Contexte idéal</i>	<i>Actions à poser</i>
Augmenter le temps et la fréquence de lecture d'histoires aux enfants à la maison comme à l'école	Augmenter le temps de classe consacré à la lecture d'histoires	Au niveau de la société, rendre le livre plus accessible, valoriser la lecture par divers moyens et mieux soutenir les ressources autour du livre
Augmenter l'investissement financier afin de favoriser la création littéraire, les animations de lecture et la richesse des bibliothèques (de classe et d'école)	Favoriser les échanges autour du livre entre enseignantes	Au niveau de la classe, favoriser le lien entre l'école et la maison, entre autres par une meilleure implication des parents dans les activités d'éveil à la lecture
	Augmenter les ressources financières dans les écoles pour favoriser l'achat de livres et les animations de lecture	Au niveau de la formation des enseignantes, mieux les préparer, en augmentant leur participation en classe autour du livre et par la présence d'enseignantes d'expérience en classes universitaires

La réflexion sur les actions à poser a permis aux participantes de cibler trois milieux où prioriser l'intervention de manière à soutenir l'utilisation de la littérature d'enfance pour favoriser le développement socio-affectif des enfants par les enseignantes. D'abord, la société en général doit être le premier lieu d'intervention par une augmentation de l'intérêt de ce qui se fait à l'école autour du livre et de la lecture ainsi qu'en promouvant davantage les bibliothèques : « *Je me dis : Nous on le fait en classe, on essaie de le faire aussi avec l'école, mais on a l'impression que ça ne continue pas vers la société en général. Donc, est-ce qu'on serait mieux de partir de la société, si on veut faire des interventions, est-ce qu'on est mieux de partir de là et revenir tranquillement vers la classe pour qu'on voit du changement ?* » (Rachel, coll, 54:02 – 54:23). La classe est le deuxième lieu d'intervention retenu puisqu'elle permet d'offrir l'occasion aux enfants qui ne côtoient pas les livres à la maison de s'y initier. Finalement, la formation des enseignantes est également perçue par les participantes comme une zone d'intervention importante: « *Moi, je mettrais la formation des enseignants parce que je me dis si les enseignants s'intéressent aux livres, c'est eux autres qui vont amener ça aux enfants. (...) De partager, de communiquer sa passion aux enfants* » (Nathalie, coll, 53:31 – 53:52).

### ***Les résultats concernant la phase de décision***

Lors de la phase de décision, en recherche appréciative, les participants sont invités à trouver des moyens pour rendre la vision idéale identifiée à la phase du rêve applicable dans la réalité, en tenant compte des forces en place identifiées à la phase de découverte. Dans le cadre de cette étude, il s'agit donc d'en arriver à un consensus sur les actions à privilégier pour soutenir l'utilisation, par les enseignantes, de la littérature d'enfance comme moyen de favoriser le développement socio-affectif des enfants du préscolaire. Les résultats propres à cette phase ont été recueillis lors de l'entretien collectif uniquement.

Pour cette partie, les participantes ont été invitées à formuler des énoncés concernant les actions concrètes à privilégier. Ces énoncés devaient être formulés de manière à répondre aux cinq critères suivants, proposés par Cooperrider, Whitney et Stavros (2003) :

- ❖ l'énoncé doit mener à l'action ;
- ❖ il doit être applicable sur le terrain ;
- ❖ il doit être désiré par le groupe ;
- ❖ il doit être formulé de manière positive ;
- ❖ il doit permettre de dépasser les conditions actuelles.

Dans un premier temps, les participantes ont identifié comme essentiel que la lecture d'histoires supplante les apprentissages qui sont davantage de l'ordre de l'académique à la maternelle :

- Julianne - *Que la lecture soit la priorité. Est-ce que vous sentez que c'est la priorité vous autres à la maternelle la lecture ? Les histoires ? Sens-tu ça, toi ? Que c'est ce qu'on te demande ?*
- Nathalie - *Ah, ben non ! Pas du tout. Mais pour moi, ça en est une.*  
(...)
- Julianne - *Je suis certaine que la robotique est plus importante que la lecture !*
- Nathalie - *Ben oui !*

(Julianne et Nathalie, coll, 1 :00 :11 – 1 :00 :48)

Ensuite, elles ont identifié que des moments d'échange visant à augmenter la motivation et l'engouement des enseignantes pour la littérature d'enfance seraient plus bénéfiques que les actuelles formations qui concernent des programmes spécifiques sur la conscience phonologique, par exemple : « *Tantôt on disait des formations, des propositions de 4 à 7 ou c'est choses là. Là, on est que sur la conscience phonologique et l'éveil à l'écrit. Est-ce qu'on peut avoir juste une rencontre avec un libraire, un auteur, pour se faire du bien ? Tantôt, tu as vu de quoi on avait l'air quand on se met à parler des livres ? Une dit : Tu sais, ce*

*livre-là ? Et toi, tu te dis : Ah, oui ! C'est vrai ! » (Rachel, coll, 1 :15 :07 – 1 :15 :39).*

Finalement, davantage de vitalité en lien avec le monde littéraire et la lecture serait le troisième élément à prioriser. Ceci implique une augmentation de l'investissement financier afin d'augmenter la publicité sur les livres, les projets littéraires ou les activités en lien avec la lecture, par exemple :

Nathalie - *Faire des publicités. Qu'il y ait des projets, des activités mises en place, plus d'animation dans les bibliothèques.*

Julianne - *Plus, plus de vitalité dans le secteur des bibliothèques et autour du livre.*

Nathalie - *Qu'il y ait des concours, qu'il y ait des projets avec les livres. Et que ce ne soit pas juste pour les écoles.*  
(...)

Rachel - *Dans les projets comme la culture à l'école où des choses comme ça, il y a des sous qui sont donnés aux écoles. Ça vient de la commission scolaire, ces sous-là viennent du ministère aussi. Mais est-ce qu'il y a moyen que ce budget-là soit toujours là et qu'on s'en aille en augmentant pour qu'on ait la chance de vivre des expériences ?*

(Nathalie, Julianne et Rachel, coll, 1 :08 :10 – 1 :10 :09)

Trois énoncés ont donc été formulés par les participantes en lien avec les actions à poser afin de soutenir l'utilisation de la littérature comme moyen d'intervention, soit :

- ❖ Le Ministère, par ses politiques, reconnaît la littérature comme outil de développement chez l'enfant du préscolaire ;
- ❖ Les enseignantes et les futures enseignantes ont du temps alloué pour échanger autour du livre, pour approfondir leurs lectures, pour concevoir des animations et pour se ressourcer au niveau de la

littérature d'enfance, par exemple par des rencontres avec des auteurs et des libraires ;

- ❖ Une collaboration entre les villes et les commissions scolaires favorise le développement de projets et d'activités, à la fois culturelles et littéraires, pour l'école et la famille.

### *Les interactions entre les participantes lors de l'entretien collectif*

Tout au long de l'entretien collectif, les échanges se sont faits dans un climat de partage, d'ouverture et de plaisir, et ce malgré le fait que les trois participantes se connaissaient peu à prime abord.

Les interactions entre les participantes ont majoritairement consisté en des approbations : « *Oui, c'est bon ça !* » (Julianne, coll, 36:15 – 36:17) et des enrichissements des propos de l'autre : « *Tu vois, tu me fais penser...* » (Julianne, coll, 27:45 – 27:47). Les interventions de l'une permettaient à une autre de faire des liens avec sa pratique, de se rappeler certains événements, de pousser plus loin la réflexion en complétant l'idée, comme le montre cet exemple :

Nathalie : - *L'enfant s'aperçoit que ce n'est pas juste lui qui vit ça. Et quand c'est un personnage, ben là il s'identifie au personnage et ce n'est plus pareil.*

Julianne : - *Ça j'aime ça que tu dises ça.*

Nathalie : - *Ce n'est plus moi qui règle le problème, c'est Arc-en-ciel. Je n'ai plus le rôle.*

Julianne : - *Ça devient son modèle.*

Nathalie : - *Oui ! Ils ont un modèle, comme nous autres on a des modèles.*

(Nathalie et Julianne, coll, 23:07 – 23:27)

Une fois par contre, lors d'un échange entre Rachel et Nathalie sur les histoires positives des livres qu'elles privilégient, Julianne s'est positionnée en marge de ce que les deux autres participantes affirmaient :

Nathalie : - *Nous autres les livres qu'on lit, ce sont de beaux personnages, ce n'est pas des tyrans là.*

Rachel : - *Quand ils sont des tyrans au début, ben ils se transforment.*

Nathalie : - *Oui, c'est ça, il y a toujours une belle fin.*

Julianne : - *Moi, les contes que je lis, ça ne veut pas dire qu'ils se transforment nécessairement en beau et bien. Si on prend les contes traditionnels, il y avait une raison, c'est que la vie ne finit pas toujours belle non plus.*

(Nathalie, Rachel et Julianne, coll, 30:39 – 31:29)

Mis à part ce dernier exemple, les trois participantes se sont entendues sur l'ensemble des thématiques développées. Cette situation semble s'expliquer par l'homogénéité du groupe. En effet, ces enseignantes partagent un intérêt commun pour la littérature d'enfance et sont convaincues de l'efficacité de son utilisation comme moyen d'intervention au plan socio-affectif avec les enfants. De plus, leur réalité professionnelle est semblable dans la mesure où elles enseignent toutes au préscolaire depuis de nombreuses années, dans une école où il n'y a qu'une classe de maternelle, la leur, et elles aiment leur travail. Étant donné les objectifs poursuivis par l'entretien collectif en recherche appréciative, cette situation était à prévoir, puisque la discussion de groupe, ici, ne vise pas nécessairement à apporter de nouveaux éclairages par la confrontation de points de vue, mais plutôt à arriver à un consensus en lien avec une réalité partagée par l'ensemble des participantes.

Finalement, au terme de l'entretien collectif, les participantes ont été invitées à se prononcer sur l'apport de cet entretien pour elles. Le partage de l'expérience de chacune et des connaissances en lien avec la littérature semble avoir été très apprécié par les participantes :



- Julianne - *Le partage. (...) Vraiment le partage de nos expériences.*
- Rachel - *Moi, j'étais contente. Je suis arrivée et je ne vous connaissais pas. (...) Et finalement !*
- Nathalie - *C'est comme si on se connaissait.*
- Rachel - *Oui ! C'est ça ! C'est un moment aussi pour échanger: tantôt je racontais les chaudoudoux et peut-être que l'an prochain vous allez faire les chaudoudoux.*
- Nathalie - *Oui.*

(Julianne, Rachel et Nathalie, coll, 1 :22 :27 – 1 :22 :59)

### *L'objectif de recherche à la lumière des résultats*

L'objectif général qui sous-tend cette étude est de « *Identifier des mesures à mettre en place afin de soutenir l'utilisation, par les enseignantes du préscolaire, de la littérature d'enfance comme moyen de favoriser le développement socio-affectif de leurs élèves* ». Pour ce, deux objectifs spécifiques viennent préciser la démarche, soit « *identifier les éléments influençant l'utilisation de la littérature d'enfance comme moyen de favoriser le développement socio-affectif des élèves de la maternelle* » et « *déterminer les actions à poser pour soutenir l'utilisation de ce moyen d'intervention par les enseignantes du préscolaire* ». Les résultats présentés dans ce chapitre ont permis d'identifier différents éléments de réponse proposés par les participantes.

Lors de la phase de découverte, des données concernant le premier objectif spécifique de cette étude, soit l'identification de facteurs favorisant l'utilisation et le succès de la littérature d'enfance comme moyen d'intervention au plan socio-affectif, ont été recueillies. Ainsi, le plaisir des élèves et de l'enseignante, de même que la satisfaction de cette dernière face à l'intervention et aux résultats qu'elle engendre sur les élèves et le climat de la classe, constituent un premier élément relevé par les participantes. La motivation des élèves, qui découle de l'intérêt qu'ils ont pour la lecture d'histoire, les sujets abordés et l'activité

proposée, est également un facteur retenu. De même, la correspondance entre les valeurs de l'enseignante et ce moyen d'intervention constitue une autre condition de succès à l'utilisation de ce moyen d'intervention. À cet effet, les connaissances de l'enseignante sur le développement de l'enfant, le programme de formation du préscolaire et la littérature d'enfance, de même que la préparation de l'enseignante à l'activité d'enseignement-apprentissage, sont d'autres éléments déterminants.

Les nombreux bienfaits et avantages de ce moyen d'intervention influencent également son utilisation. Les participantes ont identifié différents avantages à cet outil, tels le fait qu'il favorise le développement global de l'enfant, qu'il permet diverses utilisations pédagogiques, qu'il soutient la motivation des élèves en rejoignant leurs intérêts, qu'il aide à la gestion de la classe en permettant des interventions signifiantes et en favorisant un climat et des attitudes positives, qu'il constitue un outil riche par la diversité des sujets abordés dans les livres ainsi que par la qualité de ces derniers. Mais pour influencer positivement l'utilisation de ce moyen d'intervention, encore faut-il que les enseignantes soient conscientisées à ces avantages, ce qui passe nécessairement par la formation initiale et continue. Finalement, le soutien du milieu par la valorisation de la lecture, de la littérature d'enfance et des projets littéraires est un facteur retenu par les participantes. Ce soutien peut prendre la forme de ressources financières, de moments d'échanges entre enseignantes autour du livre, de formations, d'activités d'animation ou de meilleurs liens entre l'école et les bibliothèques municipales.

Les phases de rêve et de décision ont permis aux participantes d'identifier des actions à poser pour soutenir la littérature d'enfance comme moyen de prévention des difficultés socio-affectives. La classe préscolaire constitue un lieu privilégié puisqu'elle permet de rejoindre la majorité des enfants d'âge préscolaire et d'offrir une chance de rattrapage aux enfants ayant eu peu d'opportunités de développer leurs habiletés socio-affectives ou de se familiariser avec la lecture et la littérature d'enfance. Dans le but d'augmenter les chances de réussites scolaires

de l'ensemble des enfants, la maternelle devient le lieu tout indiqué pour amoindrir les écarts entre ces derniers. Dans cette optique, les participantes souhaitent que la littérature d'enfance soit reconnue par le programme de formation comme un outil de développement et, qu'à ce titre, la lecture d'histoire en classe préscolaire soit valorisée et qu'elle supplante les apprentissages qui sont davantage de l'ordre de l'académique.

De même, la formation initiale des enseignantes doit être orientée vers l'acquisition de connaissances qui optimisent l'efficacité de ce moyen d'intervention, entre autres en permettant aux futures enseignantes de se familiariser avec la littérature d'enfance, avec le potentiel pédagogique de celle-ci ainsi qu'avec les animations de lecture. Pour les praticiennes, c'est en leur offrant des occasions d'échanges entre enseignantes autour du livre et en offrant des opportunités d'approfondissement des lectures et de ressourcement au niveau littéraire, entre autres par des formations qui visent à attiser leur flamme pour la lecture et la littérature d'enfance, que les participantes considèrent qu'il est possible de les soutenir dans l'utilisation qu'elles font de ce moyen d'intervention. Finalement, la société doit valoriser la lecture et conscientiser à son importance, entre autres par un intérêt soutenu à ce qui se fait dans ce domaine, par l'ouverture et la participation aux initiatives scolaires, ainsi que par le développement de ressources qui encouragent la vitalité du monde littéraire et de la culture en général.

En bref, cette recherche a permis d'identifier différentes mesures à mettre en place afin de soutenir l'utilisation, par les enseignantes du préscolaire, de la littérature d'enfance comme moyen de favoriser le développement socio-affectif des élèves :

- ❖ Pour les milieux scolaires ...
  - Favoriser le plaisir des élèves et leur motivation lors d'activités de lecture en classe maternelle en privilégiant des sujets et des activités qui rejoignent leurs intérêts ;

- Accorder une grande importance à la préparation des activités de lecture par l'appropriation du livre par l'enseignante ;
  - Favoriser des moments de ressourcement pour les enseignantes autour du livre par des échanges visant à partager les connaissances et à stimuler la motivation à recourir à la littérature d'enfance ;
  - Proposer des formations qui répondent aux besoins des enseignantes en ce qui a trait à leurs connaissances du développement de l'enfant, du programme de formation du préscolaire, des animations de lectures, de la littérature d'enfance et de ses avantages comme moyen d'intervention.
- ❖ Pour la formation initiale des enseignantes ...
- Accorder une importance particulière aux apprentissages en lien avec le développement de l'enfant, le programme de formation du préscolaire, les animations de lectures, la littérature d'enfance et de ses avantages comme moyen d'intervention ;
  - Viser une aisance des futures enseignantes en ce qui a trait à la littérature d'enfance et à l'animation de lectures afin de favoriser leur plaisir, leur satisfaction et leur efficacité lors de l'utilisation de ce moyen d'intervention ;
  - Favoriser le développement de valeurs en lien avec la lecture, la littérature d'enfance, le plaisir de la lecture, le bien-être des enfants et l'amour des enfants chez les futures enseignantes ;

❖ Pour la société ...

- Valoriser la lecture et la littérature d'enfance par une augmentation de la publicité, des activités et des projets littéraires ;
- Reconnaître la lecture faite aux enfants comme un outil de développement important au préscolaire et lui donner priorité sur les apprentissages qui sont davantage de l'ordre de l'académique ;
- Montrer un intérêt pour ce qui se fait au niveau littéraire à l'école et ailleurs ;
- Octroyer des ressources financières pour favoriser la lecture et la littérature, autant au niveau de la diversité et de la qualité des œuvres qu'au niveau des activités d'animation et de sensibilisation aux livres.



Ce chapitre a présenté les résultats obtenus lors des entrevues semi-dirigées et de l'entretien collectif. Une première partie a permis de présenter les participantes à cette étude puis, dans la seconde partie, il a été question des résultats concernant les différentes thématiques en lien avec la phase de découverte. Ont suivi les résultats en lien avec la phase de rêve, puis ceux de la phase de décision. Un bref retour sur la nature des échanges entre les participantes lors de l'entretien collectif a ensuite précédé la partie sur les réponses aux objectifs de recherche. Le prochain chapitre, quant à lui, permettra une discussion de l'ensemble de ces résultats.

## CINQUIÈME CHAPITRE

### LA DISCUSSION

*« Pour tirer le meilleur parti des connaissances acquises, pour en extraire toute la richesse, il importe de ne pas s'y habituer trop vite, de se laisser le temps de la surprise et de l'étonnement. »*

Hubert Reeves (1995 ; 57)

Ce cinquième et dernier chapitre vise à discuter les résultats de recherche à la lumière des écrits scientifiques. Une première section porte sur la manière dont les résultats éclairent la question de recherche. La seconde partie concerne les retombées de l'étude. Quant aux deux dernières sections de ce chapitre, elles permettent de développer sur les limites de cette recherche et les recommandations de la chercheure.

#### *Discussion des résultats*

Tel que présenté dans la dernière section du chapitre précédent, cette étude a entre autres permis d'identifier le plaisir des élèves comme un facteur central à l'utilisation de la littérature d'enfance comme moyen d'intervention, confirmant ainsi les diverses études sur le rôle de l'affectivité sur l'apprentissage (Fournier et Lécuyer, 2006), mais également sur l'importance de susciter l'intérêt des élèves pour favoriser leur motivation et leur implication (Archambault et Chouinard, 2003). De plus, les participantes ont relevé des répercussions positives de ce moyen d'intervention sur les comportements des élèves, rejoignant ainsi les études sur l'efficacité de l'enseignement des habiletés sociales pour favoriser les comportements prosociaux (Hamel, Blanchet et Martin, 2001 ; Bierman et Erath, 2004 ; Hemmeter, Ostrosky et Fox, 2006). De même, en favorisant un climat de classe positif, ce moyen d'intervention s'inscrit dans les préoccupations des chercheurs en ce qui a trait à l'importance du climat de classe pour la réussite et le

bien-être des élèves (Ladd, Birch et Buhs, 1999 ; McNamee et Mercurio, 2007). De plus, les participantes ont mentionné à maintes reprises que la lecture d'histoire favorise le lien entre l'enseignante et l'élève, rejoignant en cela les propos de Thériault et Lavoie (2004). Selon les participantes, ce lien favorise quant à lui une relation positive à l'école, tel que l'avaient démontré l'étude de Hamel, Blanchet et Martin (2001) et celle de Hughes, Zhang et Hill (2006).

D'autre part, les nombreux avantages de la littérature d'enfance comme moyen d'intervention correspondent à différentes études sur le sujet. Ainsi, les participantes ont relevé les bienfaits de la lecture faite aux enfants sur le développement global de ces derniers, confirmant ainsi, pour ne nommer que celles-là, les études de Eliason et Jenkins (1999) sur l'apport au niveau cognitif, de Thériault et Lavoie (2004) au niveau langagier et de Morin et Montésinos-Gelet (2007) au niveau socio-affectif. En ce qui a trait à ce dernier aspect du développement, il est intéressant de constater que les participantes attribuent principalement à l'identification de l'enfant aux personnages de l'histoire l'efficacité de ce moyen d'intervention au plan socio-affectif, tel que l'ont proposé plusieurs chercheurs (Bettelheim, 1975 ; Dufour, 1993 ; Eliason et Jenkins, 1999 ; Thériault et Lavoie, 2004). De plus, l'importance qu'accordent les participantes à la découverte du plaisir qu'apporte la lecture rejoint les différentes études sur le sujet (Bonnafé, 1994 ; Wicks, 1995 ; Gillig, 1997 ; Guérette, 1998 ; Pennac, 1992 ; Saint-Laurent, 2002 ; Poslaniec, 2002 ; Thériault et Lavoie, 2004).

À différentes reprises, les participantes ont aussi mentionné le potentiel de la littérature d'enfance comme ressource pédagogique, tel que l'avaient proposé Nadon (2002), ainsi que Morin, Parent et Montésinos-Gelet (2006). Par contre, les participantes limitent cette utilisation pédagogique principalement au préscolaire, en concevant difficilement que la littérature d'enfance puisse répondre aux exigences du programme primaire. Il est intéressant de constater que malgré le fait que les participantes démontrent une passion pour la littérature d'enfance, qu'elles l'utilisent comme outil pédagogique au préscolaire et qu'elles

reconnaissent son potentiel à ce niveau, elles ne semblent pas être en mesure de concevoir son application pour les apprentissages qui sont davantage de l'ordre de l'académique.

En ce qui a trait aux mesures à mettre en place pour soutenir l'utilisation, par les enseignantes du préscolaire, de la littérature d'enfance comme moyen de favoriser le développement socio-affectif des élèves, les résultats de la présente recherche ont permis d'identifier les connaissances de l'enseignante comme source d'influence à l'utilisation de ce moyen d'intervention, rejoignant ainsi les propos de Giasson (1995) qui considère que le savoir de l'enseignante sur la littérature d'enfance est essentiel à l'intégration du livre dans la classe. Or, certains programmes de formation initiale en enseignement au préscolaire et au primaire, tel que celui de l'Université du Québec à Trois-Rivières, tendent à supprimer de leur cheminement les cours traitant de littérature d'enfance. Comme l'ont mentionné Bierman et Erath (2004), étant donné que les enseignantes sont d'importantes sources de soutien à la socialisation des enfants d'âge préscolaire, il est nécessaire de mettre en place une formation qui permet aux futures enseignantes d'intégrer dans la classe les outils qui favorisent l'entraînement aux habiletés sociales. Dans cet ordre d'idée, ainsi qu'à la lumière des résultats de cette étude, il pourrait être pertinent de reconsidérer la place laissée à la littérature d'enfance dans la formation initiale en enseignement.

D'autre part, toujours concernant la formation des enseignantes, les participantes proposent de favoriser un lien plus étroit entre le terrain et la formation universitaire pour que les futures enseignantes soient mieux outillées et davantage motivées, par exemple en invitant des enseignantes d'expérience à partager leurs connaissances en classe universitaire. Ceci rejoint les propos de Legault (2004) qui propose aux universités de réviser leur rapport au savoir en accordant un statut aux connaissances issus de la pratique enseignante, plutôt que de s'en tenir uniquement aux savoirs théoriques, puisqu' *« une collaboration étroite, un va-et-vient constant entre le milieu scolaire et le monde universitaire, entre la pratique*



*et la théorie, permettra aux deux entités de s'influencer réciproquement »* (Corriveau et Tulasiewicz, 2001 ; 218).

De plus, afin de rendre l'utilisation de ce moyen d'intervention plus efficace et plus fréquente, les participantes considèrent qu'il est important d'en faciliter l'accès aux enseignantes et de valoriser la lecture faite aux élèves en classe, par exemple par des moments d'échange entre enseignantes. À cet effet, l'étude de Trudelle, Francoeur et Larouche (2005), même si elle ne concerne pas l'utilisation de la littérature d'enfance, a permis à des enseignantes de maternelle de souligner l'importance d'avoir des moments pour prendre du recul face à leur pratique et d'avoir du temps pour échanger avec les collègues sur celle-ci. De même, les participantes ont mentionné que des formations permettant aux enseignantes de se familiariser avec ce qui se fait au niveau littéraire et des façons de l'exploiter, le développement d'une bibliothèque scolaire riche, le soutien des bibliothèques municipales et une valorisation de la lecture au niveau de la société en général contribuent à soutenir l'utilisation de ce moyen d'intervention par les enseignantes. Ces suggestions rejoignent les mesures proposées par la *Politique de la lecture et du livre* (1998) qui propose, entre autres, que l'école soit un lieu privilégié pour l'accès à la lecture, d'enrichir les bibliothèques scolaires, d'assurer une production littéraire de qualité et d'augmenter les activités d'animation de lecture dans les écoles.

Le ministère, par le biais du programme du préscolaire, a également une influence en ce qui a trait au soutien des enseignantes dans leur utilisation de la littérature d'enfance comme moyen d'intervention. En effet, les participantes mentionnent le besoin d'un allègement de la tâche à la maternelle afin que soient privilégiés le temps de raconter, de discuter, de jouer, de découvrir le plaisir d'apprendre et de créer des liens. Même si cette vision de l'enseignement préscolaire va dans le sens du programme, il semble qu'une pression s'exerce dans les milieux scolaires pour que la maternelle soit de plus en plus orientée vers une scolarisation précoce. Cette préoccupation des enseignantes pour la gestion du temps de classe est

mentionnée par de nombreux chercheurs (Brodeur, Deaudelin, Bournot-Trites, Siegel et Dubé, 2003). Mais selon Pennac (1992), le problème de trouver le temps de lire n'est pas propre à ce qui se passe dans les classes : « *Le temps de lire est toujours du temps volé. (...) La question n'est pas de savoir si j'ai le temps de lire ou pas (temps que personne, d'ailleurs, ne me donnera), mais si je m'offre ou non le bonheur d'être lecteur* » (p.137).

Finalement, les participantes à cette étude proposent une meilleure continuité entre ce qui se fait à la maison et ce qui se fait à la maternelle afin d'optimiser l'effet du livre. À plusieurs reprises, elles mentionnent leur désir que les parents prennent davantage le temps de lire à leur enfant, de discuter avec lui et qu'ils soient mieux conscientisés à leur rôle par rapport à l'éveil à l'écrit et aux bénéfices qu'apporte la lecture faite aux enfants, rejoignant ainsi les travaux de Thériault et Lavoie (2004). Cette collaboration entre les milieux de vie de l'enfant permet également d'optimiser l'efficacité de l'intervention, tel que l'ont affirmé Bronfenbrenner (1979), Cloutier, Gosselin et Tap (2005) ainsi que Hemmeter, Ostrosky et Fox (2006), pour ne nommer que ceux-là.

### ***Les retombées de l'étude***

En s'ancrant dans les besoins et les perceptions d'enseignantes du préscolaire, ainsi qu'en centrant l'intervention sur des expériences positives vécues par les participantes, cette étude permet d'identifier des pistes de solution qui sont à même de répondre aux besoins du milieu et de susciter des changements dans les pratiques. Les données recueillies offrent donc du matériel fort pertinent pour les décideurs, tant au niveau ministériel qu'au niveau des commissions scolaires et des écoles. Étant donné le sujet à l'étude, ces données permettent également d'orienter les décisions et les initiatives d'organismes promouvant le monde littéraire, tels les bibliothèques municipales et *Communication-Jeunesse*.

Les retombées de cette étude peuvent également se faire sentir au niveau de la formation initiale à l'enseignement en conscientisant les sciences de l'éducation des différentes universités aux besoins des milieux de mieux faire le lien entre ce qui se fait en formation initiale en enseignement et ce qui se passe sur le terrain. De même, à la lumière de cette étude, les programmes en enseignement au préscolaire et au primaire devraient reconsidérer la place laissée à la familiarisation des futures enseignantes à la littérature d'enfance. Cette recherche comporte également des retombées pour les milieux scolaire en confirmant l'efficacité de la littérature d'enfance comme moyen de prévention des difficultés socio-affectives, en offrant des occasions de réflexion sur les initiatives à prendre pour échanger davantage autour du livre, ainsi qu'en relançant la discussion sur la place de la lecture scolaire versus la lecture plaisir à l'école.

Enfin, au niveau de la société, cette étude rappelle l'importance de se questionner quant aux valeurs qui circulent, tels les types de loisir socialement valorisés, le rôle de la famille dans le développement de l'enfant, ainsi que l'impact de ces derniers sur le bien-être et la réussite des élèves.

### *Les limites de l'étude*

Cette étude comporte plusieurs limites liées au nombre de participantes à l'entretien collectif qui ne permet pas la transférabilité des résultats. De même, il aurait été pertinent de faire une première étude exploratoire afin de vérifier le pourcentage d'enseignantes du préscolaire qui utilisent la littérature d'enfance comme moyen de favoriser le développement socio-affectif des élèves. Étant donné que le type de recherche privilégié amène à se centrer uniquement sur celles qui utilisent déjà ce moyen d'intervention, cela aurait permis de savoir si les mesures proposées par cette étude pour soutenir l'utilisation de ce moyen d'intervention peuvent convenir à un nombre plus ou moins grand d'enseignantes à la maternelle. Une autre limite tient également dans le fait que, comme il a été mentionné au troisième chapitre, toutes les phases de la recherche appréciative

n'ont pas été complétées. Finalement, les mesures proposées par les participantes pour soutenir l'utilisation de la littérature d'enfance par les enseignantes du préscolaire se rapportant davantage à ce qui se passe à l'extérieur de la classe qu'aux pratiques, et par le fait même n'étant pas de leur ressort, il apparaît difficile de considérer ces avenues comme menant à des changements tangibles dans l'action, du moins à court terme.

### *Les recommandations pour de futures recherches*

En plus de pallier aux différentes limites de cette recherche, les futures études sur le sujet pourraient prendre différents angles. D'abord, il serait intéressant de développer la phase de déploiement et de vérifier l'impact de cette dernière sur les pratiques. Ensuite, il serait très pertinent d'étudier l'utilisation de la littérature d'enfance comme moyen d'intervention au niveau des éducatrices en milieu de garde et des familles afin de favoriser la collaboration et la cohérence entre les milieux de vie de l'enfant d'âge préscolaire. Dans le même ordre d'idée, étant donné l'importance des périodes de transition pour l'intégration et la réussite de l'enfant, il serait intéressant de faire le lien avec ce qui se fait dans les classes de premier cycle du primaire à ce niveau. D'autre part, afin de soutenir les enseignantes dans leur utilisation de la littérature d'enfance, l'étude du lien entre les bibliothèques municipales et les écoles serait tout à fait adaptée à ce sujet d'études.

Spécifiquement aux résultats obtenus, on peut se demander si certains élèves ou groupes d'élèves sont plus ou moins réceptifs à cette forme d'intervention et, si c'est le cas, quels sont les facteurs qui influencent cette réception par les enfants. Par exemple, voici différentes pistes de réflexion proposées par la chercheure concernant de futures recherches sur la littérature d'enfance comme moyen de favoriser le développement socio-affectif des élèves :

- ❖ Est-ce que la présence de plus grandes ou de plus nombreuses difficultés au niveau des habiletés sociales et affectives d'un groupe d'enfants influence la réceptivité de ces derniers à ce moyen d'intervention ?
- ❖ Quel est l'impact de la production, par l'enfant, d'un produit tangible suite à la lecture sur son intérêt et son apprentissage ?
- ❖ Quel est l'impact d'un rappel visuel de l'activité dans la classe sur le transfert et le réinvestissement par les élèves ?
- ❖ Est-ce que le réinvestissement par l'enseignante et le groupe est une condition de l'efficacité de cet outil ?



Ce chapitre a permis, dans un premier temps, de discuter les résultats de l'étude afin de répondre à l'objectif de recherche. Les retombées de l'étude ont également été rapportées, suivi par les limites de celle-ci. Au terme de cette réflexion, des recommandations pour de futures recherches ont été proposées.

## CONCLUSION

*« Il faut tout un village pour éduquer un enfant. »*

Adage africain

L'école du troisième millénaire est confrontée à de nouvelles problématiques qui mettent ses professionnels souvent à bout de souffle, en plus de rendre difficile l'actualisation de l'idéal de la « *réussite pour tous* ». L'augmentation des difficultés sociales et affectives engendre non seulement un mal-être chez les élèves et les enseignantes, mais nuit également à l'intégration et à la réussite scolaire. Il devient donc primordial de trouver des solutions pour mieux soutenir les élèves dans le développement de leurs habiletés sociales et affectives. C'est dans cette optique que s'inscrit cette recherche sur l'utilisation de la littérature d'enfance pour favoriser le développement socio-affectif des élèves de la maternelle. Au terme de celle-ci, différentes mesures visant à soutenir l'utilisation de ce moyen d'intervention ont été identifiées.

Dans un premier temps, il semble qu'une valorisation de la lecture faite aux élèves en classe soit essentielle pour soutenir ce moyen d'intervention. Cette valorisation peut prendre diverses formes, par exemple l'octroi de budgets annuels pour garder les bibliothèques de classe à jour, le développement des bibliothèques d'école comme ressources complémentaires à celles de classe, davantage d'animation de lecture en classe, ainsi que du temps de préparation pour que l'enseignante puisse s'approprier les livres et concevoir des animations.

Dans un deuxième temps, les participantes soulignent que pour rendre l'utilisation de ce moyen d'intervention plus efficace et plus fréquente, il est important d'en faciliter l'accès aux enseignantes. Des rencontres avec des auteurs ou des libraires, des formations qui offrent différentes suggestions de lecture et des idées d'activités en lien, des moments d'échange entre enseignantes afin qu'elles partagent leurs découvertes littéraires et les idées d'exploitation pédagogique en

lien avec ces dernières, la production d'un répertoire des albums disponibles et des thématiques qu'ils abordent, entre autres, favoriseraient à la fois le développement de connaissances littéraires chez les enseignantes et leur motivation à utiliser ce moyen d'intervention.

La formation initiale des enseignantes a également un grand rôle à jouer. En effet, il semble que le fait d'apprécier la littérature d'enfance, d'être conscientisé à l'importance de favoriser le bien-être et le développement des enfants, de même qu'à leur faire découvrir le plaisir de la lecture, ainsi que de reconnaître la richesse pédagogique de la littérature soient des éléments fondamentaux à l'utilisation de celle-ci comme moyen d'intervention. La formation initiale devrait donc se centrer davantage sur ces éléments en favorisant le développement du plaisir de raconter chez les futures enseignantes et la conscientisation de la richesse de cette activité, autant pour le développement de l'enfant que pour la gestion pédagogique de la classe. Le partage du savoir pratique des enseignantes d'expérience, lors des stages, mais également lors de participations à des cours universitaires, ainsi que davantage de temps consacré au développement d'une culture en littérature d'enfance chez les étudiantes seraient aussi à privilégier.

Finalement, les participantes ont relevé qu'un meilleur soutien social et qu'une plus grande valorisation de la lecture et de la littérature d'enfance par les différents milieux apporterait un support important aux enseignantes dans l'utilisation qu'elles font de la littérature d'enfance. Ceci pourrait se concrétiser par une meilleure implication des familles au niveau des activités d'éveil à la lecture, par une collaboration plus étroite entre les écoles et les bibliothèques municipales et par une production toujours plus riche des œuvres littéraires destinées aux enfants.

De nos jours, les gouvernements investissent des sommes faramineuses dans la recherche de solutions aux problèmes de violence dans les écoles et dans la société en général. Pourtant, si comme l'a dit Gilles Vigneault, « *la violence, c'est*

*un manque de vocabulaire* », il est plus que temps d'apprendre à nos enfants à mieux communiquer, d'où la pertinence de s'intéresser à la littérature d'enfance reconnue comme un moyen efficace pour développer ces habiletés. Une partie de la solution réside certainement dans ce moyen d'intervention, accessible autant aux parents, qu'aux éducatrices en milieu de garde et qu'aux enseignantes, alors, comme l'a mentionné une participante, « *on serait bête de ne pas en profiter !* » (Lucie, ind, 19:47 – 19:52).



## RÉFÉRENCES

- Ahn, H.J. (2005). Teachers' discussions of motion in child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 32(4), 237-242.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Bagdi, A. et Vacca, J. (2005). Supporting early childhood social-emotional well being : The building blocks for early learning and school success. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 145-153.
- Baudier, A. et Céleste, B. (2005). *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Paris : Armand Colin.
- Beauregard, L.A., Bouffard, R. et Duclos, G. (2000). *Programme Estime de soi et compétence sociale chez les 8 à 12 ans : Guide de l'animateur, cahier d'activité reproductible*. Montréal : Hôpital Sainte-Justine.
- Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Laffont R.
- Bierman, K.L. et Erath, S.A. (2004). *Programmes de prévention et d'intervention favorisant les relations positives entre pairs chez les jeunes enfants*. Dans R.E. Tremblay, R.G. Barr et R.V. Peters, *Encyclopédie sur le développement des enfants*. Montréal : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. Texte web consulté le 15 septembre 2008. «<http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/Bierman-ErathFRxp.pdf>».
- Blair, K.A., Denham, S.A., Kochanoff, A. et Whipple, B. (2004). Playing it cool : Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42, 419-443.

- Bonnafé, M. (1994). *Les livres... C'est bon pour les bébés*. Paris : Calmann Levy.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Nouvelles.
- Brodeur, M., Deaudelin, C., Bournot-Trites, M., Siegel, L.S. et Dubé, C. (2003). Croyances et pratiques d'enseignants de la maternelle au sujet des habiletés métaphonologiques et de la connaissance des lettres. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 171-194.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Legault, F., Deaudelin, C., Mercier, J. et Vanier, N. (2005). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 33-54.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bruner, J.S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Buhs, E.S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43, 407-424.
- Bushe, G.R. (1995). Advances in appreciative inquiry as an organization development intervention. *Organization Development Journal*, 13(3), 14-22.

- Bushe, G.R. (2000). Five theories of change embedded in appreciative inquiry. Dans D.L. Cooperrider, P.F. Sorensen, D. Whitney et T.F. Yaeger, *Appreciative inquiry: Rethinking human organization toward a positive theory of change*. Illinois: Stipes Publishing.
- Capuano, F. (1997). *Programme d'entraînement aux habiletés sociales au préscolaire*. Montréal : Centre de Psycho-Éducation du Québec.
- Christie, C.A. (2006). Appreciative inquiry as a method for evaluation: An interview with Hallie Preskill. *American Journal of Evaluation*, 27(4), 466-474.
- Cloutier, R., Gosselin, P. et Tap, P. (2005). *Psychologie de l'enfant*. Montréal : Gaétan Morin.
- Cooperrider, D.L., Whitney, D. et Stavros, J.M. (2003). *The appreciative inquiry handbook*. Bedford: Lakeshore Communications.
- Cooperrider, D.L. et Whitney, D. (2007). *A positive revolution in change: Appreciative inquiry*. Texte web consulté le 28 juin 2007. «<http://appreciativeinquiry.case.edu/intro/whatisai.pdf>».
- Cooperrider, D.L. et Avital, M. (2004). *Constructive discourse and human organization*. Amsterdam: Elsevier.
- Cooperrider, D.L. et Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. *Research in Organizational Change and Development*, 1, 129-169.
- Cooperrider, D.L., Sorensen, P.F., Whitney, D. et Yaeger, T.F. (2000). *Appreciative inquiry: Rethinking human organization toward a positive theory of change*. Illinois: Stipes Publishing.

- Corr, C.A. (2004). Bereavement, grief, and mourning in death-related literature for children. *Omega*, 48, 337-363.
- Corriveau, L. et Tulasiewicz, W. (2001). *Mondialisation, politiques et pratiques de recherches*. Sherbrooke : CRP.
- Coutu, S., Lavigueur, S. et Dubeau, D. (2002). La socialisation des émotions au préscolaire : Le rôle de l'enseignante. *Revue Préscolaire*, 40(2), 10-15.
- Coutu, S., Lavigueur, S., Dubeau, D. et Beaudoin, M-E. (2005). La collaboration famille – milieu de garde : Ce que nous apprend la recherche. *Éducation et francophonie*, 33(2), 85-111.
- Développement des Ressources Humaines du Canada et Statistique Canada (2003). *Le bien-être des jeunes enfants au Canada*. Ottawa : Rapport du gouvernement du Canada.
- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation: Introduction à la philosophie de l'éducation*. Paris : Armand Colin.
- DiLalla, L.F., Marcus, J.L. et Wright-Phillips, M.V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology*, 42, 385-401.
- Dolbec, A. (2003). La recherche-action. Dans B. Gauthier, *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : Étapes et approches*. Sherbrooke : CRP.

- Doveston, M. et Keenaghan, M. (2006). Improving classroom dynamics to support students' learning and social inclusion: A collaborative approach. *Support for learning*, 21(1), 5-11.
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2005). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien collectif*. Évreux : Armand Colin.
- Dufour, M. (1993). *Allégories pour guérir et grandir: Recueil d'histoires métaphoriques*. Chicoutimi : JCL.
- Einstein, A. (1979). *Comment je vois le monde*. Paris : Flammarion.
- Eliason, C. et Jenkins, L. (1999). *A practical guide to early childhood curriculum*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Elliott, C. (1999). *Locating the energy for change: An introduction to appreciative inquiry*. Winnipeg: International institute for sustainable development.
- Éveno, B. (2001). *Le petit Larousse illustré en couleur*. Paris : Larousse.
- Fournier, M. et Lécuyer, R. (2006). *L'intelligence de l'enfant : Le regard des psychologues*. Belgique : Sciences humaines.
- Fulghum, R. (1993). *All I really need to know I learned in kindergarten : Uncommon thoughts on common things*. New York: Ballantine Books.
- Geoffrion, P. (2003). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier, *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Giasson, J. (1995). *La lecture : De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Gillig, J.-M. (1997). *Le conte en pédagogie et en rééducation*. Paris : Dunod.

Gouvernement du Canada (2003). *Cadre multilatéral pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants*. Texte web consulté le 23 septembre 2008. «[http://www.unionsociale.gc.ca/ecd-framework\\_f.htm](http://www.unionsociale.gc.ca/ecd-framework_f.htm)».

Gouvernement du Canada (2001). *Entente fédérale, provinciale et territoriale sur le développement de la petite enfance : Rapport sur les activités et dépenses du Gouvernement du Canada pour 2000-2001*. Ottawa : Santé Canada.

Gouvernement du Canada. (1999). *Plan d'action national pour les enfants – Élaboration d'une vision commune*. Ottawa : Conseil fédéral, provincial, territorial des ministres sur la refonte des politiques sociales.

Graziano, P.A., Reavis, R.D., Keane, S.P. et Calkins, S.D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3-19.

Guérette, C. (1998). *Au cœur de la littérature d'enfance et de jeunesse*. Sainte-Foy : La Liberté.

Hamel, M., Blanchet, L. et Martin, C. (2001). *6, 12, 17, nous serons bien mieux! : Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*. Sainte-Foy : Publications du Québec.

Hébert, J.-F., Audet, J. et Boissé, I. (1998). *La médiation par les pairs au primaire ; Vers le pacifique : Promouvoir les conduites pacifiques*. Montréal : Centre Mariebourg.

- Heid, M.K., Middleton, J.A., Larson, M., Gutstein, E., Fey, J.T., King, K., Strutchens, M.E. et Tunis, H. (2006). The challenge of linking research and practice. *Journal for Research in Mathematics Education*, 37(2), 76-86.
- Hemmeter, M.L., Ostrosky, M. et Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning : A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, 35(4), 583-601.
- Hughes, J.N., Zhang, D. et Hill, C.R. (2006). Peer assessments of normative and individual teacher-student support predict social acceptance and engagement among low-achieving children. *Journal of School Psychology*, 43, 447-463.
- Immordino-Yang, M.H. et Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn : The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10.
- Jacques, M. et Deslandes, R. (2002). *Transition à la maternelle et relations école-famille*. Dans C. Lacharité et G. Pronovost, *Comprendre la famille : Actes du 6<sup>e</sup> symposium québécois de recherche sur la famille*. Sainte-Foy. Presses de l'Université du Québec.
- Johnson, C.E., Wan, G., Templeton, R.A., Graham, L.P. et Sattler, J.L. (2000). «Booking it» to peace: Bibliotherapy guidelines for teachers. *Academic Exchange Quarterly*, 4(3), 1-18.
- Joseph, G.E. et Strain, P.S. (2003). Comprehensive evidence-based social-emotional curricula for young children : An analysis of efficacious adoption potential. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 65-76.
- Jung, C.G. (1995). *Psychologie et éducation*. Paris : Buchet / Chastel.

- Kolb, B. (2008). *Cerveau et comportement*. Bruxelles : De Boeck.
- Kramer, P.A. et Smith, G.G. (1998). Easing the pain of divorce through children's literature. *Early Childhood Education Journal*, 26(2), 89-94.
- Kuoeh, H. et Mirenda, P. (2003). Social story interventions for young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(4), 219-231.
- Ladd, G., Birch, S. et Buhs, E. (1999). Childrens' social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influences? *Child development*, 70(6), 1373-1400.
- Ladd, G., Buhs, E. et Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten : Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement ? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 255-279.
- Lander, D. (2000). A provocation: quality is service. *Quality in Higher Education*, 6(2), 135-141.
- Lander, D.A. (2002). Teaching and learning research literacies in graduate adult education: Appreciative inquiry into practitioners' ways of writing. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 28(1), 31-55.
- Lane, K.L. et Wehby, J. (2002). Addressing antisocial behavior in the schools: A call for action. *Academic Exchange Quarterly*, 6, 4-9.
- Lane, K.L., Menzies, H.M., Munton, S.M., Von Duering, R.M. et English, G.L. (2005). The effects of a supplemental early literacy program for a student at risk: A case study. *Preventing School Failure*, 50(1), 21-28.



- Lavoie, L., Marquis, D. et Laurin, E. (1996). *La recherche-action : Théorie et pratique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Legault, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Outremont : Logiques.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lehner, R. et Ruona, W. (2004). Using appreciative inquiry to build and enhance a learning culture. *Academy of Human Resource Development International Conference: Symposium 1-7*. Austin: AHRD.
- Lewin, K. (1948). Action research and minority problems. Dans G.W. Lewin, *Resolving social conflicts*. New York: Harper & Row.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.
- Logue, M.E. (2007). Early childhood learning standards: Tools for promoting social and academic success in kindergarten. *Children & School*, 29(1), 35-43.
- Lubbers, M.J., Van Der Werf, M.P.C., Snijders, T.A.B., Creemers, B.P.M. et Kuyper, H. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of School Psychology*, 44, 491-512.
- Ludema, J.D., Cooperrider, D.L. et Barrett, F.J. (2006). Appreciative inquiry : The power of the unconditional positive question. Dans P. Reason et H. Bradbury, *Handbook of action research: The concise paperback edition*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43, 425-442.

- Markova, D. et Holland, B.M. (2005). Appreciative inquiry: A strategy for change in systemic leadership that builds on organizational strengths, not deficits. *School Administrator*, 62(2), 30.
- Martin, J.D. (1998). *Les effets du récit des albums du héros-animal sur les comportements liés à l'agressivité chez les enfants de 5 et 6 ans*. Québec : Université Laval (Mémoire).
- Maslow, A. (1976). *The farther reaches of human nature*. New York: Penguin Books.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). *Les troubles de comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaétan Morin.
- McNamee, A. et Mercurio, L.M. (2007). Who cares ? How teachers can scaffold children's ability to care : A case for picture books. *Early Childhood Research and Practice*, 9(1), 38-53.
- Ministère de la Culture et des Communications (1998). *Le temps de lire, un art de vivre : Politique de la lecture et du livre*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2005). *Plan d'action sur la lecture à l'école*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de la Famille et de l'Enfance (1998). *Jouer, c'est magique : Programme favorisant le développement global des enfants. Tome 1 & 2*. Québec : Publications du Québec.

Ministère de la Famille et de l'Enfance (1999). *La politique familiale : Un pas de plus vers l'épanouissement des familles et des enfants*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de la Famille et des Aînés (2007). *Accueillir la petite enfance : Le programme éducatif des services de garde du Québec. Mise à jour*. Québec : Gouvernement du Québec.

Mo, W. (2007). The divorce culture and picture books for young children. *International Journal of Early Childhood*, 39(2), 23-37.

Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683.

Morin, J. (2007). *La maternelle; Histoire, fondements, pratiques*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Morin, M.-F., Parent, J. et Montésinos-Gelet, I. (2006). L'impact d'une approche centrée sur le livre de jeunesse à l'école primaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 15, 77-87.

Nadon, Y. (2002). *Lire et écrire en première année – Et pour le reste de sa vie*. Montréal : Chenelière Inc.

- Nonnon, P. (2002). Considérations sur la recherche développement en éducation. Le cas de l'EXAO. Dans G.L. Baron et É. Bruillard, *Les technologies en éducation : Perspectives de recherche et questions vives. Acte du symposium international francophone*. Paris : INRP.
- Normand-Guérrette, D. (2002). *Démarche d'intervention préventive expérimentée par des parents d'enfants de maternelle travaillant en partenariat avec les enseignantes*. Dans C. Lacharité et G. Pronovost, *Comprendre la famille : Actes du 6<sup>e</sup> symposium québécois de recherche sur la famille*. Sainte-Foy. Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 15, 180-194.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard.
- Piaget, J. (1964). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.
- Poisson, M.-C. et Sarrasin, L. (1998). *À la maternelle... voir grand !* Montréal : Chenelière / McGraw-Hill.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : P. Mardaga.
- Poslaniec, C. (dir). (2002). *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.

- Prater, M.A., Johnstun, M.L., Dyches, T.T. et Johnstun, M.R. (2006). Using children's bibliotherapy for at-risk students : A guide for teachers. *Preventing School Failure*, 50(4), 5-13.
- Preskill, H. et Catsambas, T.T. (2006). *Reframing evaluation through appreciative inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Preziosi, R.C. et Gooden, D.J. (2002). Using appreciative learning in executive education. *New Horizons in Adult Education*, 16(1), 24-31.
- Proulx, M. (1994). *Sur la lecture*. Paris : Mille et une nuits.
- Reason, P. et Bradbury, H. (2006). Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. Dans P. Reason et H. Bradbury, *Handbook of action research: The concise paperback edition*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Reed, J. (2007). *Appreciative inquiry : Research for change*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Reeves, H. (1995). *L'espace prend la forme de mon regard*. Montréal : Essentiel.
- Reynhout, G. et Carter, M. (2006). Social stories for children with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4), 445-453.
- Rimm-Kaufman, S.E. et Pianta, R.C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten : A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Rogers, M.F. et Myles, B.S. (2001). Using social stories and comic strip conversations to interpret social situations for an adolescent with Asperger syndrome. *Intervention in School & Clinic*, 36(5), 310-315.

- Ross, D.P., Scott, K. et Kelly, M.A. (1996). *Grandir au Canada*. Ottawa: Statistique Canada.
- Rousseau, L. et Chiasson, R. (2004). *Lire à des enfants et animer la lecture : Guide pour parents et éducateurs*. Montréal : ASTED Inc.
- Roy, É. et Beaulieu, D. (2006). *Techniques d'impact au préscolaire*. Lac-Beauport : Impact.
- Ryan, F.J., Soven, M., Smither, J., Sullivan, W.M. et VanBuskirk, W.R. (1999). Appreciative inquiry: Using personal narratives for initiating school reform. *Clearing House*, 72 (3), 164-167.
- Sabourin, M., (2002). *Coopérer pour réussir ; préscolaire et 1<sup>er</sup> cycle : Scénarios d'activités coopératives pour développer des compétences*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J. et Drolet, M. (2001). *Lire et écrire à la maison : Programme de littératie familiale favorisant l'apprentissage de la lecture*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Salomé, J. (1993). *Contes à grandir et contes à guérir*. Paris : Albin Michel.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier, *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : Étapes et approches*. Sherbrooke : CRP.
- Shechtman, Z. (2006). The contribution of bibliotherapy to the counseling of aggressive boys. *Psychotherapy Research*, 16(5), 645-651.
- Shinn, M. (2007). *Content analysis of bibliotherapeutic books on childhood depression*. New York : Walden University.
- Sinclair, F. et Naud, J. (2005). L'intervention en petite enfance : Pour une éducation développementale. *Éducation et francophonie*, 33(2), 29-43.
- Stevenson, H. (2007). *Appreciative inquiry : Tapping into the river of positive possibilities*. Ohio: The Cleveland Consulting group Inc.
- Tennant, C. et Anderson, G. (1997). Shooting blindfolded. *NCA Quarterly*, 71(4), 479-483.
- Thériault, J. et Lavoie, N. (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture : Une responsabilité familiale et communautaire*. Outremont : Logiques.
- Trudelle, D., Francoeur, L. et Larouche, H. (2005). Les rencontres d'appropriation. *Revue Préscolaire*, 43(1), 16-20.
- Van Acker, R. (2007). Antisocial aggressive, and violent behavior in children and adolescents within alternative education settings :Prevention and intervention. *Preventing School Failure*, 51(2), 5-12.
- Verden, C.E. (2005). *Reading literature aloud to students with emotional and behavioral disorders : Stories, implications and best practices*. Glenside: Arcadia University.

- Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.
- Weiss, H., Caspe, M. et Lopez, M.E. (2006). *Family involvement in early childhood education*. Cambridge: Harvard Family Research Project.
- Whitney, D. et Schau, C. (1998). Appreciative inquiry: An innovative process for organizational change. *Employment relations today*, 25(1), 11-21.
- Whitney, D., Cooperrider, D.L., Garrison, M.E. et Moore, J.P. (2007). *Appreciative inquiry and culture change at GTE : Launching a positive revolution*. Texte web consulté le 28 juin 2007. «[http://appreciativeinquiry.case.edu/uploads/chapter\\_7\\_gte.pdf](http://appreciativeinquiry.case.edu/uploads/chapter_7_gte.pdf)».
- Wicks, B. (1995). *Naître à la lecture*. Toronto : Ben Wicks et associés.
- Yballe, L. et O'Conner, D. (2000). Appreciative pedagogy : Constructing positive models for learning. *Journal of Management Education*, 24(4), 474-483.
- Yballe, L. et O'Conner, D. (2004). Toward a pedagogy of appreciation. Dans D. L. Cooperrider et M. Avital, *Constructive discourse and human organization*. Amsterdam: Elsevier.



## APPENDICE A : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

*Titre de la recherche*                      Pratiques positives d’enseignantes au préscolaire  
quant à l’utilisation de la littérature d’enfance pour  
favoriser le développement socio-affectif

*Étudiante-chercheuse*                      Mélanie Germain  
(xxx) xxx-xxxx  
[melanie.germain@uqtr.ca](mailto:melanie.germain@uqtr.ca)

*Chercheur-directeur*                      Jean-Marie Miron  
(xxx) xxx-xxxx  
[jean-marie.miron@uqtr.ca](mailto:jean-marie.miron@uqtr.ca)

### *Renseignements aux participants et participantes*

Le présent projet de recherche est réalisé par Mélanie Germain, étudiante à la maîtrise en éducation à l’Université du Québec à Trois-Rivières. Il vise à identifier les moyens de soutenir d’utilisation de la littérature d’enfance comme moyen d’intervention pour favoriser le développement socio-affectif des enfants d’âge maternelle. Les candidats et candidates recherchés doivent avoir un minimum de trois années d’expérience et montrer un intérêt, dans leur pratique, pour le sujet de recherche, soit l’utilisation de la littérature d’enfance pour favoriser le développement socio-affectif des élèves.

En plus d’augmenter les connaissances scientifiques sur leur domaine professionnel, la participation à cette étude permet aux volontaires de porter un regard réflexif sur leur pratique, d’échanger avec d’autres enseignants et enseignantes sur des moyens d’intervention communs et d’identifier, comme praticiens, des actions à poser pour favoriser le recours à ces moyens. De plus,

l'étudiante-chercheure partagera ses résultats de recherche avec les participants et participantes afin de leur permettre d'utiliser les résultats de l'étude pour soutenir leur pratique.

La participation à cette recherche peut se faire de deux façons. D'abord, il y a la possibilité de participer à une entrevue semi-dirigée individuelle d'une durée approximative d'une heure qui abordera une expérience positive de manière détaillée où le volontaire a utilisé la littérature d'enfance pour favoriser le développement socio-affectif des élèves de son groupe. En parallèle, le volontaire peut s'engager dans un entretien collectif regroupant environ six enseignants et enseignantes qui seront invités à déterminer ensemble les conditions d'utilisation de la littérature d'enfance comme moyen d'intervention socio-affective, les éléments idéaux à mettre en place pour favoriser l'utilisation de la littérature comme moyen d'intervention, puis à identifier des actions à poser qui tiennent compte à la fois des éléments retenus et des contraintes de la réalité. Lors de cet entretien, qui devrait durer environ trois heures, l'animation se fera par l'étudiante-chercheure, Madame Mélanie Germain. Un volontaire peut choisir de participer à l'une ou l'autre de ces activités, ou encore aux deux.

Les entrevues semi-dirigées et les discussions en grand groupe lors des entretiens collectifs seront enregistrées afin de permettre l'analyse des résultats. L'étudiante-chercheure procédera à l'analyse des résultats à l'été et à l'automne 2008, soutenue par son directeur, Monsieur Jean-Marie Miron. Toutefois, les renseignements demeureront strictement confidentiels et seront traités de manière à préserver l'anonymat des participants et participantes. De plus, les informations recueillies seront conservées dans un classeur fermé à clé au domicile de l'étudiante-chercheure et seront détruites cinq ans après la fin de l'étude, soit à l'été 2013, ou au moment de l'acceptation du mémoire, selon la première éventualité.

La participation à cette étude est volontaire et implique donc que le participant ou la participante est libre de s'en retirer en tout temps, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision. Pour ce faire, il suffit de communiquer avec l'un ou l'autre des chercheurs mentionnés plus haut. Advenant un retrait, les renseignements recueillis concernant ce participant ou cette participante seront automatiquement détruits.

### *Éthique*

Cette recherche est approuvée par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-07-128-09.08 a été émis le 22 octobre 2007. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Madame Fabiola Gagnon, au (xxx) xxx-xxxx ([CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca)).

### *Consentement*

Trois-Rivières, le \_\_\_\_\_, je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions et avoir compris le but et les avantages associés à cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche, en sachant que je peux m'en retirer en tout temps, sans préjudice et sans explication.

J'accepte de participer à : ☐ une entrevue semi-dirigée  
☐ un entretien collectif  
☐ une entrevue semi-dirigée et un entretien collectif

Nom du participant (e) : \_\_\_\_\_

Signature du participant (e) : \_\_\_\_\_

Signature de la chercheuse : \_\_\_\_\_

## APPENDICE B : GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

### *Ouverture de l'entrevue*

Présentations et signature du formulaire de consentement :

- Présentation de la chercheure ;
- Présentation du projet de recherche ;
- Règles de confidentialité ;
- Liberté de participation et retrait.

Informations sur le déroulement de l'entrevue :

- Sujets abordés ;
- Rôle de la participante et de la chercheure ;
- Durée de l'entrevue.

Présentation de la participante :

- Nom ;
- Formation générale ;
- Formation spécifique au sujet de recherche, par exemple littérature enfance, éveil à l'écrit ou développement socio-affectif des enfants ;
- Expérience de travail avec les enfants ;
- Autres expériences pertinentes au sujet de recherche.

### *Phase de découverte*

Récit d'une expérience positive où la participante a utilisé la littérature enfance pour favoriser un aspect du développement socio-affectif des enfants de sa classe :

- Description du contexte ;
- Déroulement de l'intervention ;

- Sentiments vécus durant cette expérience et suite à celle-ci ;
- Effets de cette expérience sur les enfants et sur sa pratique.

Identification des forces de cette expérience :

- Ce que cette expérience révèle sur la participante ;
- Ce que cette expérience révèle sur son milieu ;
- Ce que cette expérience révèle sur la littérature enfance comme moyen d'intervention.

Identification des conditions de succès de cette expérience :

- Valeurs de la participante et de son milieu de travail ;
- Motivations de la participante) ;
- Facteurs ayant contribué au succès de cette expérience ;
- Appréciation personnelle de la littérature enfance comme moyen d'intervention socio-affective.

### *Phase de rêve*

Formulation de souhaits pour le futur par la participante quant à l'utilisation de la littérature enfance comme moyen d'intervention socio-affective.

### *Fermeture de l'entrevue*

Court résumé par la participante de ce qu'elle aimerait que l'on retienne de cette entrevue.

Informations de la chercheuse sur le partage de ses résultats de recherche.

Remerciements.

## APPENDICE C : GUIDE D'ENTRETIEN COLLECTIF

### *Ouverture de l'entrevue*

Présentations et signature du formulaire de consentement :

- Présentation des chercheurs ;
- Présentation du projet de recherche ;
- Règles de confidentialité ;
- Liberté de participation et retrait.

Informations sur le déroulement de l'entretien collectif :

- Sujets abordés ;
- Rôle des participantes et du chercheur ;
- Durée de l'entrevue.

Présentation des participantes :

- Nom ;
- Formation générale ;
- Formation spécifique au sujet de recherche, par exemple littérature enfance, éveil à l'écrit ou développement socio-affectif des enfants ;
- Expérience de travail avec les enfants ;
- Autres expériences pertinentes au sujet de recherche.

### *Phase de découverte*

Récit d'une expérience positive par chacune des participantes où elles ont utilisé la littérature enfance pour favoriser un aspect du développement socio-affectif des enfants de leur classe :

- Description du contexte ;
- Déroulement de l'intervention ;

- Résultats de cette intervention ;
- Identification des forces de cette expérience ;
- Identification des conditions de succès de cette expérience.

Identification des forces et des conditions de succès relevées lors des récits.

### *Phase de rêve*

Construction d'un idéal commun :

- Consensus sur plus ou moins cinq souhaits pour le futur en ce qui concerne l'utilisation de la littérature enfance pour favoriser le développement socio-affectif des enfants du préscolaire ;
- Consensus sur un contexte idéal pour soutenir les praticiennes dans l'utilisation de ce moyen d'intervention.

### *Phase de décision*

Identification des thèmes émergents à partir des forces et des conditions de succès relevées lors des récits ainsi que de la construction de l'idéal commun.

Formulation d'énoncés positifs, pour chacun des thèmes émergents identifiés, quant aux actions à poser pour s'approcher de l'idéal commun tout en tenant compte du contexte actuel.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> L'efficacité des énoncés est vérifiée par les participantes d'après les critères suivants, proposés par Cooperrider, Whitney et Stavros (2003, p.148) : cet énoncé mène à l'action, est applicable sur le terrain, est désiré par les praticiens, est formulé de manière positive, permet de dépasser les conditions actuelles, s'inscrit dans un processus participatif, permet un équilibre entre la continuité et la nouveauté.

Consensus sur les moyens à mettre en place pour soutenir l'utilisation de la littérature enfance comme moyen pour favoriser le développement socio-affectif des enfants du préscolaire, et ce d'après les forces en place, l'idéal à atteindre et les réalités actuelles.

*Fermeture de l'entrevue*

Partage au groupe, par chacun des participantes, de ce que cet entretien collectif leur a apporté sur le plan professionnel.

Informations de la chercheure sur la validation des résultats et le partage de ses résultats de recherche.

Remerciements.